ÉMILE
DURKHEIM

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

ÉMILE DURKHEIM

Jean-Claude Filloux

Tradução
Maria Lúcia Salles Boudet
Organização
Celso Carvalho
Miguel Henrique Russo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

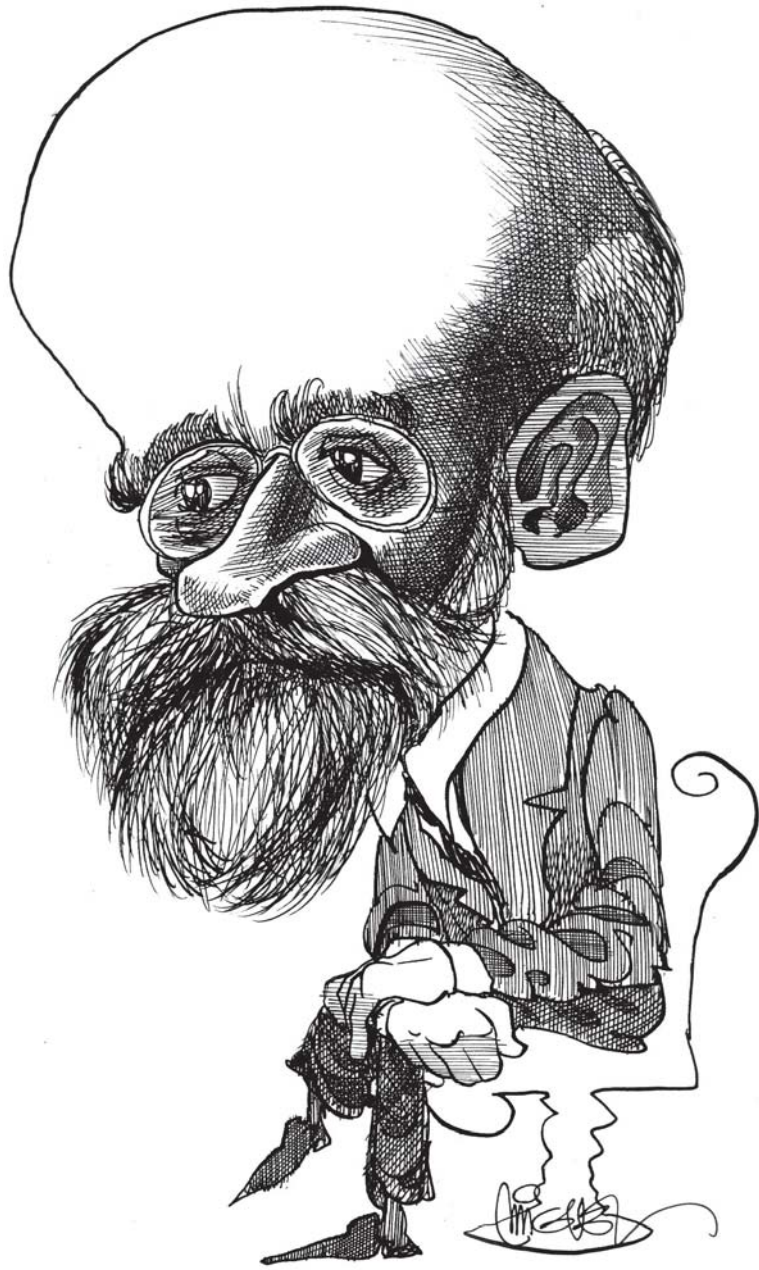
É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

ÉMILE DURKHEIM[1]
(1858-1917)[2]

Jean-Claude Filloux[3]

Émile Durkheim "pensou" a educação no âmbito do projeto de construção do que queria que fosse uma verdadeira ciência social. O próprio projeto inseria-se num contexto múltiplo: o meio no qual Durkheim passou sua infância, a situação histórica da França após a guerra contra a Alemanha e a derrota de 1870, o longo período de conflitos sociais e políticos por que passava seu país.

Nascido em 1852, filho de um rabino, em Épinal, no leste da França, ele preferiu, desde a adolescência, abandonar a religião judaica e decidiu qual seria sua futura profissão: professor de filosofia. Entre 1879 e 1882, frequentou a prestigiosa Escola Normal Superior[4] (ENS), em Paris. A tragédia da Comuna (de março a maio de 1871), uma espécie de guerra civil após a derrota, marcou-o quando ainda muito jovem. Persuadiu-se, então, de que, se

---

[1] Título original do autor: "Pedagogia e sociologia da educação em Émile Durkheim".

[2] Este perfil foi publicado em *Perspectives*: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, n. 1-2, pp. 305-322, 1993.

[3] Jean-Claude Filloux (França) é filósofo de formação. Participou, em 1964, da fundação da Universidade de Paris X-Nanterre. Atualmente, professor emérito do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris X, do qual foi o criador. Antigo professor de sociologia da Universidade de Poitiers. Membro de várias sociedades científicas: Sociedade Francesa de Filosofia, Associação Francesa de Sociologia e Associação dos Docentes e Pesquisadores em Ciências da Educação. Autor notadamente de: *La personnalité (A Personalidade); Durkheim et le socialisme (Durkheim e o Socialismo); Anthologie des sciences de l'homme (Antologia das Ciências Humanas)*, e de inúmeros artigos e capítulos de obras coletivas sobre a educação e sobre Durkheim.

[4] NT: em francês: *École Normale Supérieure*.

um dia devesse ensinar, sua missão seria a de ajudar seus compatriotas a trilhar o caminho rumo a uma sociedade que, unida e solidária, pudesse superar seus próprios conflitos – e contribuir para estimular as mudanças sociais que permitiriam a seus concidadãos viver o que ele chamou de "bem por excelência", ou seja, a comunhão com os outros.

De fato, era uma época de perturbações sociais e de crise profunda na França. Politicamente, a Terceira República consegue nascer em 1875, após acirradas lutas entre republicanos e monarquistas.

Economicamente, a expansão do capitalismo industrial choca-se com uma tomada de consciência cada vez mais aguda das classes operárias, que se organizam, em especial, sob a influência das teses socialistas e do marxismo. A isso, vem se acrescentar a emergência progressiva do espírito "laico", que procura se opor à dominação da Igreja sobre a educação. Na época, as ciências físicas e naturais realizam imensos progressos, reforçando a confiança no poder do espírito científico. O jovem Émile sente que tem um papel a desempenhar no futuro de sua sociedade e que, decidindo ser professor, poderá contribuir, através da educação, para esse futuro. Porém, ensinar o grupo, mostrar aos homens o que pode ser uma "boa sociedade", pressupõe uma reflexão fundamental e científica sobre o que é uma sociedade. Antes mesmo de ingressar na ENS, Durkheim já colocava a questão-chave das relações do homem e do grupo, do fundamento das sociedades e acreditava que, para edificar uma sociologia científica, era urgente ultrapassar as ideologias políticas e sociais. No que se refere a esse ponto, sua estada na ENS foi determinante: com efeito, ali se atam os fios desse projeto de uma ação, ao mesmo tempo política e pedagógica, mas, uma ação, em primeiro lugar, fundada em um desvio científico de conhecimento, no caso, a introdução de uma variável nova no processo de mudança social: a tomada de consciência sociológica na representação que a sociedade tem de si mesma.

Em 1882, sua decisão está tomada. É o começo de uma carreira, na qual o labor do sociólogo reforça o do missionário (ou mesmo, do profeta), preocupado com definir as condições de existência de uma sociedade que respeita a pessoa e elaborar os modelos da escola e da pedagogia que tornam possível a realização dessas condições.

A questão inicial que toma por base era a mesma que se colocava para as doutrinas políticas e sociais da época: deve-se privilegiar o bem do indivíduo ou o bem da sociedade? Deve-se ser "individualista", como o queriam os liberais e os economistas, ou "socialista", no sentido em que o entendiam Proudhon e Marx? Desde sua saída da ENS, Durkheim nunca desistirá de mostrar que a integração de uma sociedade moderna, resultante da expansão do capitalismo, é condicionada por uma nova definição do individualismo e do socialismo, definição esta que só poderia ser dada pela ciência social.

Após alguns anos ensinando filosofia no ensino secundário, Durkheim é nomeado, em 1887, para a Faculdade de Letras de Bordeaux, onde é encarregado de ministrar um curso de "ciência social e pedagogia", antes de ir para Paris, em 1902, assumir, na Sorbonne, a cátedra de "ciência da educação", transformada em "ciência da educação e sociologia", que irá ocupar até sua morte, em 1917.

Institucionalmente, a constituição de uma ciência da educação é, portanto, inseparável da formalização durkheimiana da própria sociologia. O "pai" da sociologia francesa será, assim, o primeiro sociólogo da educação, na mesma época em que, entre 1882 e 1886, o ministro Jules Ferry lança as bases de uma escola laica, obrigatória e igualitária[5]. Situada no âmbito da elaboração de uma ciência social

---

[5] Após a proclamação da República, em 1875, a instrução torna-se na França um ideal coletivo. Trata-se, em particular, de constituir o ensino primário como um serviço público laico e de instaurar a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução elementar. São, então, promulgadas as "leis fundamentais", por iniciativa do Ministro Jules Ferry, entre 1879 e 1889. A secularização da escola deveria poder fundar a unidade do espírito nacional, sobre bases positivas. Durkheim participa ativamente dos debates dessa época crucial.

destinada, segundo ele, a desempenhar um papel eminente no futuro das sociedades, o "pensamento" durkheimiano sobre a educação deve estar, por consequência, articulado ao modelo de análise dos fatos sociais construído por Durkheim – modelo este que deve permitir pensar a educação, tanto em sua natureza, como em sua evolução.

Modelo estrutural-funcionalista e sociologia da educação

O modelo de Durkheim estabelece, logo de início, a especificidade dos fenômenos sociais, não redutíveis, em particular, a fatos de caráter psicológico. Mesmo que o sociólogo necessite fazer referência à psicologia, a regra é explicar o social pelo social. Por outro lado, é um modelo que resgata a importância da contribuição dos "primeiros sociólogos", reivindicada, de bom grado, por Durkheim, ou seja, a analogia de uma sociedade como um organismo vivo, constituído de órgãos (estrutura) que preenchem *funções*[6].

Compreender um fato social consiste, em primeiro lugar, em identificar suas causas e os fins para que serve. A originalidade de Durkheim vem do fato de que ele direcionou a análise estruturo-funcionalista para duas vias paralelas. A primeira identifica o grupo (ou a sociedade), assim constituído de órgãos, com uma totalidade sistêmica: irá se falar de um sistema social ou de subsistemas que respondem a necessidades sociais.

A segunda via considera o sistema social, num dado momento, como sendo analisável sob a forma de uma superposição de patamares, tratando-se de pôr em evidência as relações e as interações existentes entre eles: o substrato do social (sua materialidade), as insti-

---

[6] É Auguste Comte (1798-1857) quem cria o termo "sociologia", no âmbito da construção de uma filosofia "positiva". Seu *Cours de philosophie positive (Curso de Filosofia Positiva)* procura estabelecer as condições do "consenso" social, através das noções de "ordem" e de "progresso" e da constituição de uma "religião da humanidade". Herbert Spencer (1820-1903) parte explicitamente da analogia sociedade-organismo, para formular os conceitos de estrutura e de função, analisar o desenvolvimento das sociedades e das "instituições", distinguindo os aparelhos de "manutenção", de "distribuição" e de "regulação". Escreve *Principes de sociologie (Princípios de Sociologia),* entre 1876 e 1896, imenso quadro anedótico da evolução social.

tuições, as representações coletivas. Acrescentemos que a análise em termos de "respostas a necessidades" privilegia a pesquisa das causas eficientes ou finais e que a análise em termos de "patamares" busca uma causalidade, que poderíamos qualificar de causalidade de expressão.

Portanto, para se entender melhor a sociologia da educação durkheimiana, convém relacionar os textos fundamentais, que são *Educação e sociologia*, *A educação moral* e *A evolução pedagógica na França*, a essas duas modalidades da abordagem estruturo-funcionalista, que, por sinal, não poderiam ser consideradas numa descontinuidade.

A função da educação

Para determinar a "função" preenchida por um fenômeno social, diz Durkheim em *As regras do método sociológico*, é preciso, antes de tudo, estabelecer "se há correspondência entre o fato considerado e as necessidades gerais do organismo social e em que consiste essa correspondência" (p. 95[7]). Em um texto de 1911, intitulado A Educação, Sua Natureza e Seu Papel e publicado em *Educação e sociologia*, Durkheim recorre à "observação histórica", para afirmar que "cada sociedade, considerada num momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos". Cada sociedade fixa um certo "ideal do homem", do que ele deve ser, do ponto de vista intelectual, físico e moral, sendo esse ideal o próprio polo que norteia a educação. A sociedade só pode viver "se existir entre seus membros uma suficiente homogeneidade". A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando, antecipadamente, na alma da criança as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva.

Através da educação, o "ser individual" transforma-se em "ser social". Trata-se, no entanto, de uma homogeneidade relativa – nas sociedades caracterizadas pela divisão do trabalho social, quanto mais

[7] NT: os números das páginas, inseridos no texto, referem-se às edições francesas das obras, cf. bibliografia no final do texto.

as profissões são diferentes e solidárias, mais se torna indispensável uma certa heterogeneidade: "Chegamos, portanto, à seguinte fórmula. A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada... Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização metódica da jovem geração" *(Educação* e *sociologia*, p. 51).

Essa "socialização metódica", que é a educação, corresponde à necessidade para toda sociedade de assegurar as bases de suas "condições de existência" e de sua perenidade. Ela se opera, não resta dúvida, desde o nascimento, no seio da família, porém, é na escola que é sistematizada, de modo que a escola se torna o lugar central da continuidade social, quando se trata da transmissão dos valores, das normas e dos saberes. Daí, o interesse quase exclusivo de Durkheim pela escola, nela incluída a universidade.

No entanto, a definição proposta acima apenas designa o "fato" educação num dado momento, em sua essência, de uma maneira relativamente estática. Ora, não somente as sociedades "mudam", evoluem, têm uma história, mas, no próprio seio dessas sociedades, os sistemas de educação institucionalizados, que correspondem às suas necessidades, também evoluem e, por sua vez, produzem suas próprias necessidades. A "ciência da educação", enquanto estudo objetivo do fato social "educação", deve, por consequência, situar esses sistemas dentro de uma dinâmica geral, a qual, precisamente, poderá ser melhor compreendida através da análise em termos de patamares da realidade social.

Sistema social e subsistema escolar

Durkheim estudou essencialmente a "socialização das jovens gerações" na escola, dentro do "sistema escolar" – que, às vezes,

chama de "a máquina". Trata-se de um órgão que preenche uma função, mas que vai buscar sua significação nesse sistema global que é, por exemplo, uma sociedade nacional. A originalidade de Durkheim foi a de mostrar que, apesar desse "subsistema" ser dependente do todo social, ele tem, mesmo assim, as características estruturais próprias a todo sistema social, o que lhe dá uma "autonomia relativa" e, como todo sistema social, ele é simultaneamente submetido a forças de permanência e a forças de mudança: forças de permanência que têm sua fonte no sistema de conjunto e forças de mudança, em resposta às necessidades emergentes e que lhe são próprias.

A abordagem durkheimiana do subsistema escolar e de sua evolução, a seu ver necessária, deve, portanto, ser compreendida em sua homologia com o modelo da dinâmica social que elaborou.

Convém lembrar as grandes linhas do modelo durkheimiano. Neste, a noção de "consciência coletiva" é central. Uma sociedade é feita de indivíduos que "conseguem viver" juntos porque têm em comum valores e regras, parcialmente transmitidos pela escola. A sociedade, enquanto objeto construído pela sociologia, não é nem transcendente, nem imanente aos indivíduos: ela tem uma especificidade definida pelos parâmetros de integração (subordinação ao grupo) e de regulação (reconhecimento de regras que controlam os comportamentos individuais).

Essa "consciência coletiva" traduz-se em fenômenos coletivos, que vão do nível propriamente psíquico das representações coletivas ao das instituições e ao de um substrato material (volume e densidade da população, vias de comunicação, edifícios etc.).

Durkheim recorre à metáfora da "cristalização", para designar essa presença da consciência coletiva em todos os setores da vida social. Aqui, é preciso particularizar dois pontos: de uma parte, os "patamares" das representações e das instituições comportam aspectos tanto formalizados (ideologias constituídas, direito escrito), como não formalizados (representações efervescentes,

costumes); de outra parte, existem elos de causalidade, tanto no sentido substrato-instituições-representações, como no sentido inverso: representações-instituições-substrato.

É esse modelo de análise que permite a Durkheim colocar a problemática da mudança: as representações coletivas novas que emergem tendem a traduzir-se em novas instituições, bastando para tanto que essas representações correspondam a novas necessidades sociais. Entra-se, então, em períodos nos quais devem ser resolvidos conflitos entre forças de estagnação e forças de evolução. Assim, a intensificação da divisão do trabalho nas sociedades modernas exige que se dê uma importância maior ao indivíduo, o que dá origem a ideologias "individualistas", que, por sua vez, suscitam a emergência de instituições protetoras dos "direitos humanos".

Ora, segundo Durkheim, esse esquema geral vale também para o sistema escolar. O sociólogo da educação poderá identificar, na constituição da escola e em um dado momento da história, representações pedagógicas – algumas, formalizadas e outras, "efervescentes" –, instituições e, sem dúvida, um substrato (a organização da classe, a estrutura do colégio). Essas três "instâncias" estão evidentemente articuladas ao sistema da sociedade global, porém, têm uma autonomia relativa, na medida em que todo sistema responde a necessidades que lhe são próprias, – no caso, necessidades "pedagógicas". A esse respeito, um texto de 1905, que trata do ensino secundário, é bastante significativo: "Um sistema escolar, qualquer que seja, é formado por duas espécies de elementos. De um lado, há todo um conjunto de disposições definidas e estáveis, de métodos estabelecidos, ou seja, em uma palavra, de instituições; mas, ao mesmo tempo, dentro da máquina assim constituída, há ideias que a trabalham e que a solicitam para que mude. Visto do lado de fora, o ensino secundário apresenta-se a nós como um conjunto de estabelecimentos, cuja organização material e moral está determinada; mas, de outro lado, essa mesma organização abriga em si aspirações em

busca de algo. Sob essa vida fixada, consolidada, há uma vida em movimento que, por estar mais escondida, nem por isso deve ser tratada com negligência." (A Evolução e o Papel do Ensino Secundário na França, in *Educação e sociologia*, 1905, p. 122).

Em seu curso, publicado com o título de *A evolução pedagógica na França*, Durkheim utiliza uma grande análise que mostra como a história dos ensinos secundário e superior desde a Idade Média está marcada por uma série de mudanças que correspondem, ao mesmo tempo, a uma evolução política e econômica, ao aparecimento de mentalidades e de necessidades novas e, na escala do sistema escolar afetado por essas mudanças, por novas aspirações pedagógicas parcialmente autônomas. O panorama proposto por Durkheim nesse curso mostra claramente que as "renascenças pedagógicas" não refletem somente o contexto geral, mas ilustram também a forma pela qual a escola assume as necessidades emergentes, ainda não institucionalizadas, da sociedade política como um todo. É assim que os "saberes escolares", que constituem, numa dada época, o "conteúdo" do ensino, podem dar origem a "categorias de pensamento", que, por sua vez, influenciam a evolução das representações coletivas de uma sociedade.

Dinâmica social e pedagógica

Se entendermos, com Durkheim, a pedagogia como sendo a teorização, implícita ou explícita, da prática educativa, coloca-se, então, a questão de saber qual poderá ser a contribuição da ciência da educação para a pedagogia. Mais precisamente, em que aspecto a sociologia da modernidade poderá influenciar não somente a análise do sistema educativo, mas também as pedagogias que nele são praticadas?

O fato de que a sociedade moderna funda-se sobre uma industrialização e uma divisão crescentes das tarefas traz como consequência uma diferenciação cada vez maior dos papéis soci-

ais, a especialização das funções sociais e, no fim, um risco de ruptura da "solidariedade social". Esse risco deve ser contrabalançado, diz Durkheim, pelo desenvolvimento dos valores supremos, os que dizem respeito à legitimação dos direitos, à responsabilidade e à vocação dos atores sociais.

O respeito pela humanidade no homem, valor supremo

Com *Da divisão do trabalho social* (1893), Durkheim já esboça as grandes linhas de um quadro do "individualismo moderno", em que o respeito pela pessoa humana é erigido em valor supremo, o único capaz de assegurar a coesão das sociedades industriais modernas. Quatro anos depois, em *O suicídio*, afirma que, se os homens podem ainda "comungar" em algo, só pode ser no respeito do homem enquanto homem e esse respeito é o único cimento social que permanece, o único "elo social verdadeiro". Após 1895, quando Durkheim já havia exposto a ideia de que toda sociedade engendra uma ou várias religiões, que o Deus (ou os deuses) simboliza(m), aos olhos dos atores sociais, a própria sociedade e que o "sagrado" da religião exprime o caráter transcendente do grupo, ele chega à conclusão de que é o próprio homem, em sua "humanidade", que se torna um "deus para o homem", o novo sagrado, que exclui todos os outros. Um texto de 1898, intitulado "O Individualismo e os Intelectuais", define esse novo individualismo, que deve, "daqui por diante", concretizar-se por mudanças políticas e sociais: "Caminha-se pouco a pouco para um Estado no qual os membros de um mesmo grupo social não terão mais nada em comum entre eles, a não ser sua qualidade de homem, ou os atributos constitutivos da pessoa humana em geral. Não resta mais nada que os homens possam amar e honrar em comum, a não ser o próprio homem. Eis aí como o homem se tornou um "deus para o homem" e porque ele não pode mais, sem mentir a si mesmo, forjar outros deuses. E, como cada um de nós encarna algo da humanidade, cada consciên-

cia individual tem em si algo de divino e encontra-se marcada por um caráter que a torna sagrada e inviolável para os outros." (O Individualismo e os Intelectuais, in *A ciência social e a ação,* pp. 271-72).

Da necessidade – ligada às condições de existência das sociedades industriais modernas –, de um reconhecimento dos valores personalistas, enquanto fundamento do consenso social, Durkheim tira consequências de ordem econômica e política. Suas *Lições de sociologia* desenham, em particular, o perfil de uma sociedade "emergente", que, no plano econômico, transcende as oposições de classe, distribui gratificações aos "méritos" e assegura o máximo de igualdade de oportunidades entre os homens.

Na mesma obra, ele desenvolve uma teoria do Estado moderno enquanto "grupo de funcionários", em comunicação permanente com os outros grupos que constituem a sociedade, um Estado atento aos valores humanistas e promotor de decisões transparentes.

Uma tal sociedade pode ser dita democrática e meritocrática, ou mesmo, "individualista" *(Lições de sociologia,* 7.ª lição); pode-se também qualificá-la de "socialista", mas, referindo-se a esse socialismo humanista, que Durkheim vê em ação "no futuro das sociedades superiores" *(*Sobre a Definição do Socialismo, in *A ciência social e a ação*, p. 235).

Qual pedagogia?

Procurando tirar as consequências da emergência dos valores humanistas na pedagogia, Durkheim irá se confrontar a uma tripla tarefa: estabelecer como a Escola pode preencher uma função que seja não só de conservação do sistema social em seu conjunto, mas também de mudança; de que maneira as práticas pedagógicas podem estar ligadas, ao mesmo tempo, às instituições formais e informais, elaboradas pela sociedade global e por qual percurso elas resultam de "ideias" produzidas pelo sistema escolar; por fim, a quais modelos pedagógicos recorrer para "ensinar" aos alunos, ao

mesmo tempo, o sentido da "comunhão com os outros" e o sentido dos "saberes" científicos e literários.

Em 1902, um pouco antes de ser nomeado para a Sorbonne, Durkheim escreve, numa carta a Lucien Lévy-Bruhl, que ele era "o mais velho pedagogo da província", com "quinze anos de ensino pedagógico". Atualmente, só se conhece os títulos de seus cursos, mas, temos o texto do que ministrou, em 1894, sobre a educação moral e, o de 1895, sobre a evolução do ensino secundário na França. Na mesma carta, ele diz que está se sentindo pouco à vontade, enquanto sociólogo, devido ao "caráter ambíguo (arte e ciência, ao mesmo tempo) da pedagogia", acrescentando, todavia, que quando se trata de educação moral, ele se sente em casa[8].

Portanto, convém nos deter mais atentamente no curso reproduzido em *A educação moral*, publicado em 1902, mas que Durkheim já havia ministrado em 1894 e reprisado várias vezes. No contexto da época, que viu a promulgação das leis sobre a laicidade, Durkheim procura estabelecer que uma educação "moral" (e não apenas "intelectual"), que não recorra à religião nem a ideologias puras, pode muito bem ser fundada na razão. Mais profundamente, está convencido que fé racionalista e projeto personalista não podem ser separados e que convém, por consequência, ensinar os alunos a se submeterem deliberadamente às regras de uma sociedade que coloca o culto à pessoa no centro de seus valores.

É à sociologia da educação que incumbe, em primeiro lugar, determinar os fins da educação, referindo-os ao modelo geral elaborado por Durkheim e, segundo o qual, o funcionamento de toda sociedade deve ser analisado em termos de mecanismos de integração (vontade de "viver juntos") e de mecanismos de regulação (submissão a normas comuns).

---

[8] Carta de 6 de maio de 1902 a Lucien Lévy-Bruhl, publicada em anexo ao livro de Georges Davy, *L'homme, le fait social et le fait politique (O Homem, o Fato Social e o Fato Político),* Paris, Mouton, 1973.

Na sociedade industrial moderna, ou em via de modernização, a socialização da criança deve comportar aprendizados nesses dois níveis, respeitando sua autonomia própria. O necessário controle das pulsões e dos desejos egoístas e antissociais deve ser correlativo a um "ensino do grupo", visando estimular na criança o sentido da vida coletiva, ao mesmo tempo em que põe o aluno em situação de pessoa criativa. Assim, três "elementos da moralidade" definem, em suas formas e seus conteúdos, as metas que a sociologia da educação fixa para a escola, ou seja, o aprendizado do "espírito de disciplina", o da "vinculação aos grupos" e o da "autonomia da vontade".

Dar à criança o senso da disciplina, isto é, o gosto pela regularidade e pela subordinação às regras é uma maneira de ajudá-la a superar o estado de "anomia", de confusão, que se apossaria dela, se obedecesse apenas a desejos sem freios. Durkheim apoia-se aqui numa argumentação de ordem psicológica, segundo a qual apenas o grupo (ou somente um grupo, inclusive o da família) pode regular os "apetites" insaciáveis latentes em cada um e, assim, assegurar o equilíbrio individual. É nesse sentido que o espírito de disciplina pode, não somente combater o espírito de anarquia no plano social, mas também assegurar o controle de si pelo próprio sujeito: "A disciplina moral não serve somente à vida moral propriamente dita; sua ação tem um alcance maior. Ela desempenha um papel considerável na formação do caráter e da personalidade em geral. E, com efeito, o que há de mais essencial no caráter é a aptidão para se dominar, é essa faculdade de saber parar ou, como se diz, de inibição, que nos permite conter nossas paixões, nossos desejos e impor-lhes a lei... Portanto, a disciplina é útil não apenas no interesse da sociedade e como meio indispensável sem o qual não poderia haver cooperação regular, mas no interesse do próprio indivíduo. É, sobretudo, nas sociedades democráticas como a nossa que é indispensável ensinar à criança essa moderação salutar. Isso

porque caíram as barreiras convencionais que, nas sociedades organizadas sobre outras bases, refreavam violentamente os desejos e as ambições, e não há mais nada, a não ser a disciplina moral, que possa exercer essa ação reguladora" *(A educação moral*, pp. 39-42).

Mas essa "moderação salutar" só é possível se a criança aprender o sentido do interesse coletivo, aprender a ver a sociedade "em si mesma e para si mesma". Ainda aqui, Durkheim recorre a um pressuposto psicológico que pretende que o homem só realiza sua natureza no âmbito de sua vinculação a um grupo. A vinculação ao grupo é, além disso, um dos constituintes da "vinculação ao homem enquanto homem" e, por consequência, contribui para desenvolver no indivíduo o respeito pelo outro, no seio da sociedade humanista emergente: "A vinculação ao grupo implica, de uma maneira indireta, mas quase necessária, a vinculação aos indivíduos e, quando o ideal do grupo é apenas uma forma particular do ideal humano, é ao homem enquanto homem que nos encontramos vinculados, sentindo-nos, ao mesmo tempo, mais estreitamente solidários com aqueles que realizam mais especialmente a concepção particular que nossa sociedade tem da humanidade" *(A educação moral*, p. 70)

Encontramos assim, atrás dessa concepção do aprendizado da submissão do sujeito à autoridade das regras e ao grupo que as prescreve, a ideia de que o consenso social implica o culto pela pessoa.

A autonomia da vontade, terceiro "elemento" da moralidade, requer que, na escola, o futuro cidadão compreenda pela razão, e até mesmo ressinta em si mesmo e queira a necessidade de sua adesão aos valores supremos que fundamentam o social.

Assim, requere-se ao aluno que aprenda a querer a moral por si próprio e que, para tanto, o mestre durkheimiano forneça-lhe a "inteligência" necessária. O espírito de autonomia passa por essa inteligência, por essa compreensão e até mesmo pelo sentimento de que, em certas circunstâncias da vida, a moral (ou uma nova moral) deva ser criada.

Durkheim reconhece que a pedagogia da moral encontra-se aí diante de um dilema: ensinar a disciplina e, ao mesmo tempo, a autonomia. É que a vida moral é complexa, que "abriga até mesmo elementos contrários" e que, por consequência, o ideal que nos traça a moral é "uma singular mistura de dependência e de grandeza, de submissão e de autonomia" *(ib.*, p. 105). Numa sociedade fundada sobre valores humanistas emergentes, o mestre (e o corpo de mestres) tem também, entre outras funções, a de refletir sobre as atitudes pedagógicas que favorecem essa conciliação de fins, às vezes "contrários", para a qual deve conduzir o processo de socialização escolar.

A relação mestre-aluno

E, de fato, ao tratar dos meios "pedagógicos" de educação, Durkheim salienta o papel eminente do mestre como indivíduo e dos mestres enquanto corpo profissional, enquanto "grupo". Vimos que, se deve haver "mudança" no sistema escolar, incumbe essencialmente aos mestres promovê-la, a fim de responder às novas necessidades sociais, bem como às necessidades próprias do sistema. "Não se decreta o ideal, é preciso que ele seja compreendido, amado, querido por todos aqueles que têm o dever de realizá-lo", lê-se em *Educação e sociologia.* É essa a razão pela qual "o grande trabalho de reforma" do ensino, que Durkheim considera necessário em sua época, deve ser "a obra do próprio corpo que é solicitado para se refazer e se reorganizar" (p. 120). A escola, de certa maneira, deve ser constantemente construída.

Mas é essencialmente no plano das atitudes do mestre, em sua relação com os alunos, que se situa o fator decisivo para a evolução do processo de instrução e de educação. A função do mestre implica que saiba "irradiar autoridade em torno dele" e, portanto, que tenha uma "alta ideia de sua missão", de maneira a suscitar uma espécie de respeito específico por parte dos alunos. É "pelo

canal da palavra, do gesto" que as "grandes ideias morais de seu tempo e de seu país", dos quais ele é o intérprete, podem passar de sua consciência para a da criança; por consequência, essa palavra e esse gesto devem ser concebidos pelo mestre em função desse fim específico. (*A educação moral*, p. 131).

Para tanto, é necessária uma "cultura psicológica", que possibilitará ao mestre determinar as atitudes pertinentes para o cumprimento de sua "missão". Os modelos pedagógicos devem levar em conta a psicologia da criança, que nos ensina, por exemplo, que a criança não é fundamentalmente nem egoísta, nem altruísta. Por outro lado, ensina-nos que a criança "entra naturalmente em comunicação com os outros", qualidade que é preciso saber utilizar. Esses modelos devem também incorporar estudos sobre os grupos, que mostram como indivíduos associados constroem, espontaneamente, um psiquismo coletivo. Até as experiências com hipnose (muito em voga na época de Durkheim) podem contribuir para compreender melhor a natureza – mas, também os perigos – da relação mestre-aluno, que tem semelhanças com a relação hipnotizador-hipnotizado (A Educação, Sua Natureza e Seu Papel, in *Educação e sociologia*, p. 64).

Dois pontos retêm particularmente a atenção no discurso durkheimiano: a influência do que ele chama de "meio escolar" sobre a educação social e cívica do aluno e a necessidade para o mestre de encontrar o meio-termo justo, entre o *laissez-faire* anárquico e seu próprio abuso do poder.

O meio escolar

Por "meio escolar", Durkheim entende tanto a sala de aula como o estabelecimento no qual está situada. Trata-se de uma "associação" mais extensa do que a família, menos abstrata do que a sociedade política. Nela, pode se formar "o hábito da vida em comum na classe, a vinculação à essa classe e mesmo à escola, da qual a classe é apenas uma parte". (*A educação moral*, p. 195). Utili-

zando a faculdade de empatia própria da criança, que tem necessidade de ligar sua existência à existência dos outros, é fácil ensinar-lhe a "amar a vida coletiva", a adquirir o senso de grupo. Há aí, diz Durkheim, "um instante, um tempo único, em que uma ação pode ser exercida sobre a criança e que nada poderia substituir" *(ib.* 203). E acrescenta: "Todo o problema consiste em aproveitar essa associação, onde se encontram, forçosamente, as crianças de uma mesma classe, para fazer-lhes tomar gosto por uma vida coletiva mais extensa e mais impessoal do que aquela a que estão habituados. Ora, essa dificuldade não tem nada de insuperável; pois, na verdade, nada é tão agradável quanto a vida coletiva... É um prazer poder dizer "nós". Trata-se de ensinar à criança a apreciar esse prazer, de lhe fazer contrair a necessidade dele." *(A educação moral*, pp. 203-204).

Mas, para que seja assim, é preciso que haja, verdadeiramente, vida coletiva da classe. O que deve ser a escola, o que deve ser a classe, para responder a essa expectativa? Pressentindo a contribuição ulterior dos trabalhos sobre o "grupo-classe"[9], Durkheim esboça uma concepção da classe como grupo mestre-alunos, concepção que voltará a abordar com frequência: "Há uma forma especial da psicologia, que tem para o pedagogo uma importância muito particular: é a psicologia coletiva. Com efeito, uma classe é uma pequena sociedade e não se deve conduzí-la como se fosse apenas uma simples aglomeração de indivíduos, independentes uns dos outros. As crianças na classe pensam, sentem e agem de forma diferente do que quando estão isoladas. Produz-se numa classe fenômenos de contágio, de desmoralização, de superexcitação mú-

[9] Os trabalhos sobre os "pequenos grupos", a partir notadamente das hipóteses de Kurt Lewin, tiveram incidências sobre a abordagem do "grupo-classe". Cf., sobre este ponto, Jean-Claude Filloux, "Psicologia dos grupos e estudo da classe", em M. Debesse et G. Mialaret, *Traité des Sciences pédagogiques (Tratado das Ciências Pedagógicas),* t. VI, Paris, P. U.F., 1974, p. 30-106.

tua, de efervescência salutar, que é preciso saber discernir, para prevenir ou combater uns e utilizar os outros" (Natureza e Método da Pedagogia, in *Educação e sociologia*, p. 89).

Assim, o papel do mestre é de dirigir a classe enquanto grupo, levando em conta a vida coletiva espontânea que se cria em seu seio: multiplicar as circunstâncias em que pode se produzir uma livre elaboração de ideias e de sentimentos comuns, colher os resultados, coordená-los; rechaçar a expressão dos "sentimentos maus", reforçar a dos outros sentimentos. Em resumo, o mestre "deve ficar atento a tudo aquilo que possa fazer vibrar juntas, com um movimento comum, todas as crianças de uma mesma classe" *(A educação moral*, p. 205). Entre as ocasiões favoráveis à obtenção desse resultado, Durkheim cita a emoção que toma conta de uma classe, quando da leitura de um relato comovente, o julgamento feito sobre um personagem histórico e mesmo a elaboração em conjunto de um "código de preceitos", visando dar um sentido às punições ligadas ao aprendizado da disciplina escolar.

O poder do mestre

O "espírito de disciplina" – disciplina cujo aprendizado começou na escola – não deve ser entendido como uma total submissão a uma autoridade despótica. O ideal "individualista", que fundamenta o princípio da "autonomia da vontade", exige que nenhuma violência seja cometida contra o aluno ou, pelo menos, que o mestre saiba controlar um tipo de violência específica, que Durkheim considera inerente à relação pedagógica.

Com efeito, Durkheim opõe-se aos pedagogos libertários de sua época que, como Tolstoi, quando este descreve sua experiência de Iasnaia-Poliana, postulam que "o direito de educar não existe" e que a escola deve deixar aos alunos "a plena liberdade de aprender e de se arranjar entre eles como bem entenderem"[10].

Não somente essa concepção da pedagogia está em contradição com a função fundamental da escola em qualquer sociedade, mas sobretudo, ela não vê que toda ação pedagógica, mesmo que não-diretiva, implica uma relação adulto-criança, geradora de uma relação de poder, portanto, de "violência pedagógica". O problema ao qual o mestre é confrontado não é o de ter de ocultar essa relação de poder, através de uma atitude qualquer de não-intervenção, mas o de ter plena consciência da violência que lhe é inerente e de saber controlá-la.

Uma passagem da 13ª lição de *A educação moral* permite medir a que ponto o sociólogo Durkheim sabe ser psicólogo, quando fala de pedagogia. Comparando toda relação mestre-aluno a uma relação colonizador-colonizado, ele nota que, nos dois casos, grupos de indivíduos de cultura desigual são colocados em contato. Uma mesma "lei geral" opera e pode ser assim enunciada: "Todas as vezes que duas populações, dois grupos de indivíduos, mas de cultura desigual, encontram-se em contato seguido, desenvolvem-se certos sentimentos, que predispõem o grupo mais cultivado, ou que se crê mais cultivado, a violentar o outro". Situa-se aí o risco de um "abuso de poder", portanto, ligado ao fato de que a relação pedagógica é também uma relação com o saber. "Entre mestres e alunos há a mesma distância que entre duas populações de cultura desigual. E mais ainda, é difícil que possa haver, algum dia, entre dois grupos de consciência, uma distância mais considerável do que essa, já que uns são estrangeiros à civilização, enquanto os outros estão completamente impregnados dela. Entretanto, por

---

[10] Tolstoi é menos conhecido por sua obra pedagógica do que por sua produção literária. A experiência pedagógica que realizou, entre 1858 e 1862, na escola que havia fundado em sua propriedade, assim como os artigos teóricos que escreveu, marcaram a história da pedagogia, pela influência que exerceram sobre as pedagogias libertárias ulteriores. Cf., em tradução francesa, *Oeuvres complètes (Obras completas),* Paris, Stock, tomos XIII e XIV, "Sobre a instrução do povo", "A liberdade na escola"; e também: Dominique Maroger, *Les idées pédagogiques de Tolstoi* (*As Ideias Pedagógicas de Tolstoi*), Lausanne, Ed. L'Age d'Homme, 1974.

sua própria natureza, a escola aproxima-nos estreitamente, põe-nos em contato de uma maneira constante. Quando se está perpetuamente em relação com indivíduos aos quais se é moral e intelectualmente superior, como não ter de si um sentimento exagerado, que se traduz no gesto, na atitude, na linguagem... Portanto, há nas próprias condições da vida escolar algo que inclina à disciplina violenta" *(A educação moral*, pp. 162 e 163).

Em vez de perder o ânimo, por um sentimento qualquer de impotência, os mestres deveriam, antes, ficar assustados pela extensão de seus poderes, à medida que a escola se desenvolve e se organiza, que adquire uma forma "monárquica" e que aumenta, assim, o perigo de "megalomania escolar" *(ib.*, p. 164). Quanto mais o mestre saberá fazer viver o grupo-classe, mais a escola abrir-se-á para a sociedade como um todo e mais haverá forças que servirão de obstáculo ao risco de despotismo, um risco tanto maior quanto mais jovens forem os alunos.

Os saberes escolares

A escola é não somente um lugar de "educação", em particular, de educação "moral", mas também e, ao mesmo tempo, um lugar de "instrução", de aquisição de saberes. Dentro da perspectiva dos meios de "socialização" de Durkheim, este se interessou essencialmente ao sentido que poderia ser dado, na escola primária e na secundária, aos ensinos da literatura, das artes, da matemática e das ciências da natureza.

O grande panorama histórico traçado por Durkheim, em *A evolução pedagógica na França*, mostra como os conhecimentos transmitidos são parcialmente determinados pela estrutura de uma determinada sociedade, bem como pelos princípios filosóficos (a epistemologia dominante) que servem de base ao conjunto dos saberes numa dada época. Inversamente, por exemplo, no que se refere ao ensino dos jesuítas no século XVII, o sistema de saber

escolar deu origem a novas categorias de pensamento. No tocante a isso, poderemos reter a análise feita por Durkheim sobre as controvérsias e a consequente mudança de prioridade, entre a "cultura clássica" e a "cultura moderna", após a Revolução Francesa e ao longo de todo o século XIX, devido não só ao progresso das ciências como à evolução das ideologias políticas e religiosas.

Para remediar o "mal-estar" que percebe no sistema educativo de sua época, Durkheim procura elucidar que sentido podem ter para os alunos programas como "o ensino da natureza" e "o ensino do homem". A seu ver, os saberes científicos transmitidos devem ser, para os alunos, uma ilustração da "razão humana em atividade", um "instrumento de cultura lógica". É preciso dar aos alunos o sentimento da complexidade das coisas, ensinar-lhes a desconfiar das explicações fáceis ou apressadas. Em suma, é preciso formar "racionalistas", conscientes do labor que foi necessário para realizar os progressos do conhecimento em física e em biologia: "Nosso objetivo deve ser o de fazer de cada um de nossos alunos, não um sábio integral, mas sim, uma razão completa... Hoje, devemos permanecer cartesianos, no sentido de que precisamos formar racionalistas, isto é, homens que façam questão de ter ideias claras, mas também racionalistas de um novo gênero, que saibam que as coisas, sejam elas humanas ou físicas, são de uma complexidade irredutível e que, mesmo assim, eles saibam olhar frente a frente e sem fraqueza essa complexidade." *(A evolução pedagógica na França*, p. 399).

Quanto ao "ensino do homem", ele deve não apenas familiarizar os alunos com as principais obras literárias e artísticas do passado, como também, através dos exemplos dessas obras "fazer sentir o que há de irredutivelmente diverso na humanidade", mostrar a maleabilidade e a fecundidade da natureza do homem. De fato, é preciso "que nos compenetremos bem dessa ideia, a de que não nos conhecemos", de que há "em nós profundezas despercebidas, onde ficam adormecidas virtualidades ignoradas", das

quais é preciso "surpreender o caráter, a natureza". Se a sociologia é "ainda rudimentar demais para ser ensinada na escola", a história pode suprir essa lacuna, para dar aos alunos o sentimento da dependência de uma geração em relação às gerações anteriores, da continuidade das sociedades na mudança, do papel que desempenha a consciência coletiva em uma sociedade *(ib.*, p. 378).

A formação dos docentes

Vimos que é enquanto sociólogo que Durkheim trata de educação e de pedagogia. A escola é um modelo reduzido, no qual tanto as relações sociais como as relações dos indivíduos com a sociedade mediatizam-se na relação mestre-aluno e, de uma maneira geral, na relação com o saber.

O sociólogo, no projeto de Durkheim, é movido pelo desejo de contribuir para mudanças que caminhem no sentido de uma maior coesão social e da promoção das "grandes ideias morais", que se confundem, segundo ele, com os valores personalistas e democráticos. Assim, o pedagogo do futuro é aquele que saberá viver o desejo pedagógico do sociólogo.

Se a formação pedagógica dos docentes deve comportar uma "cultura psicológica", tal como sempre insiste Durkheim, não resta dúvida de que os trabalhos dos sociólogos podem e devem também ajudar os docentes a situar-se melhor no processo educativo. Iniciando-os à sociologia, no âmbito de seus programas de formação, será conveniente conduzir os mestres para uma reflexão, ao mesmo tempo individual e coletiva, que tenha em vista captar melhor o sentido das práticas pedagógicas, enfrentar as rotinas e as sobrevivências e tomar consciência das exigências da dinâmica social. O curso sobre *A evolução pedagógica na França* era destinado – e não por acaso – a futuros professores do ensino secundário. Tratava-se de dar ao candidato, que iria exercer seu ofício na prática, "plena consciência de sua função" e permitir-lhe conceber sua tarefa

como um momento de um longo processo, o de toda a história da educação, que, sob o ângulo sociológico, torna-se uma verdadeira "propedêutica pedagógica". De fato, a análise sócio-histórica da elaboração dos sistemas de ensino nas diferentes épocas permite questionar as eventuais sobrevivências, localizar as recorrências nocivas e pôr em evidência a autonomia relativa de um sistema educativo, no quadro mais geral do desenvolvimento de uma sociedade. Tanto em *A educação moral*, como nos textos reunidos sob o título *Educação e sociologia*, Durkheim afirma que uma profunda sensibilização às ciências humanas é necessária, para a formação e para a "cultura pedagógica" de todo docente. Elas podem lhe mostrar a maneira de conduzir o grupo-classe, de controlar suas próprias atitudes autoritárias e de entender a criança ou o adolescente. É verdade que Durkheim não abordou, em toda a sua amplitude, o problema, também de caráter pedagógico, da formação dos docentes, que ele via mais como uma formação teórica. Mas, mesmo assim, lançou a ideia, então nova, de que as mudanças no ensino passam por mudanças na formação pedagógica.

Da autonomia

A sociologia de Durkheim insiste, permanentemente, nos determinismos sociais, na necessária criação de um indivíduo socializado, no aprendizado da disciplina de grupo, mas também – o que pode parecer contraditório – nas "novas" necessidades, próprias das sociedades modernas, necessidades que se inserem na concepção emergente dos direitos humanos, tanto no plano do sistema social global como no do subsistema educativo.

Nesse contexto, o conceito de autonomia é central. Durkheim utiliza-o, em primeiro lugar, para ressaltar o fato de que o "corpo docente" é capaz de criar suas próprias representações pedagógicas e, com isso, influir no funcionamento de conjunto do sistema social. Mas ele também utiliza esse conceito para proclamar a ne-

cessidade, para o sujeito educado, de consentir e, até mesmo, de participar deliberadamente do processo de disciplina e de filiação ao grupo. Nos dois casos, essa autonomia é apenas relativa, posto que o sistema escolar está subordinado às exigências do sistema social e que a única coisa que o sujeito socializado pode fazer é contribuir, através de um engajamento voluntário, para a sobrevivência de sua sociedade.

Ora, é precisamente no espaço desse duplo relativismo que se situa todo o pensamento de Durkheim sobre a educação. Poder-se-ia reduzir a pedagogia durkheimiana a uma pedagogia da autoridade? Pode-se considerá-la como essencialmente conservadora? Seria esquecer que a análise sociológica deve, contra um racionalismo "simplista", por em evidência a complexidade das coisas, que sempre "abrigam" "contrários".

Se a educação é "coisa de autoridade", a autoridade pedagógica deve, todavia, submeter-se a certas regras, de maneira a evitar que a escola seja um "foco de barbárie" *(A educação moral*, p. 157). Permitir aos alunos uma autonomia que os constitua como sujeitos requer a tomada de consciência pelo mestre dos riscos inerentes à "sociedade monárquica", que é a classe, e às suas próprias tendências "megalomaníacas".

Mas é, sobretudo, no plano da pedagogia da "vinculação ao grupo" que descobrimos em Durkheim algo mais do que um aprendizado da submissão. De fato, se relacionarmos o capítulo consagrado a essa noção, em *A educação moral*, com o sentido que lhe é dado na concepção geral da dinâmica social, percebemos que o aprendizado da vida de grupo, do espírito de associação, visa fazer com que a criança adquira o desejo de "manifestar em grupo as diferentes formas de sua atividade", entre as quais, mais tarde, as de cidadão. Um indivíduo isolado não poderia, sozinho, modificar o estado social: as forças coletivas são as únicas que podem se opor a forças coletivas. Só é possível agir eficazmente

na sociedade quando se reagrupam as forças individuais. É por isso que a ação de mudança, à qual Durkheim convida os homens, para a edificação de uma sociedade personalista, requer uma conjugação de esforços, um acordo entre os atores sociais. Durkheim explica claramente que, na escola, no seio do grupo natural que é a classe, é possível aprender que o indivíduo isolado não pode nada contra os males sociais e que, portanto, é necessário que os esforços particulares se conjuguem, "organizem-se para produzir algum efeito". Portanto, aprender na escola o poder do ser-em-grupo tem o sentido de um aprendizado da capacidade reformadora dos grupos, que, por sua vez, fornece uma resposta a uma demanda social nitidamente conservadora.

Aos olhos de Durkheim, essa capacidade reformadora é um fator decisivo para a promoção de uma sociedade personalista; é por isso que insiste em atribuir à área pedagógica um estatuto de subsistema, onde o futuro cidadão aprende a levar devidamente em conta as forças criadoras do grupo, pondo-as à prova, bem como a viver os valores de grupo da sociedade moderna que está sendo construída. Captamos diretamente aqui a essência do projeto durkheimiano para a educação escolar, projeto nascido do desejo de um sociólogo de participar – e de fazer com que o sistema de ensino participe – da evolução de uma sociedade em mutação, ávido também de fazer com que os docentes se tornem conscientes desses desafios.

Influência

Uma das consequências diretas das ideias de Durkheim sobre a pedagogia e sobre a formação pedagógica foi, já em 1920, a introdução do ensino da sociologia – essencialmente durkheimiana – nos programas das Escolas Normais Primárias de formação de professores primários. Dois discípulos de Durkheim, membros da equipe de *O ano sociológico* – a revista dos durkheimianos –, contribuíram para essa inovação: Célestin Bouglé e Paul Lapie[11].

Suas funções no sistema administrativo universitário levaram-nos a elaborar juntos o plano das "noções de sociologia aplicada à moral e à educação" e a impô-lo – apesar das fortes oposições, sobretudo religiosas – nesses programas.

Os cursos de sociologia geral e de sociologia da educação deveriam, tal como pensavam, "ensinar aos futuros mestres os princípios de funcionamento das relações sociais". Manuais foram confeccionados sobre essas bases e, ao que parece, esses "novos" ensinamentos foram bem acolhidos pelos destinatários. Porém, questionados após 1933, os programas de sociologia para professores primários tornaram-se, em seguida, parte integrante de ensinos mais gerais sobre as diversas ciências humanas e, desde então, incorporaram os diversos desenvolvimentos da sociologia.

O fato de que Durkheim tenha literalmente inaugurado, sob o nome de sociologia da educação, uma abordagem "científica" dos fatos educativos, enquanto funções sociais, deu origem a um número considerável de trabalhos em vários países, tratando tanto do estudo das relações entre escola e sociedade, das desigualdades de oportunidades, como do funcionamento do grupo-classe. Na França, as análises de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em sua obra conjunta *A reprodução,* retomam, de certo modo, conceitos

[11] Célestin Bouglé (1870-1940) era um dos membros mais influentes da equipe dos discípulos de Durkheim. É o autor de duas obras: *Les idées égalitaires (As Ideias Igualitárias)* (Paris, Alcan, 1899) e *Essais sur le régime des castes (Ensaios sobre o Regime das Castas)* (Alcan, 1908). Sua carreira de professor de faculdade o conduz à Sorbonne e, em seguida, à administração universitária, como diretor da Escola Normal Superior.

Paul Lapie também fez parte da equipe durkheimiana de *O Ano Sociológico*; realizou as primeiras pesquisas conhecidas sobre os "determinantes psicológicos e sociais do sucesso e do fracasso escolar" e publicou várias obras, entre as quais *L'école et les écoliers (A Escola e os Alunos)* (Alcan, 1923) e *Pédagogie française (Pedagogia Francesa)* (Alcan, 1920). Foi diretor do ensino primário de 1918 a 1925 e, em seguida, reitor da Academia de Paris, até sua morte, em 1927.

Sobre Bouglé e Lapie, ver os textos de W. Logue, "Sociologia e política: o liberalismo de Célestin Bouglé"; de M. Cherkaoui, "Os efeitos sociais da escola segundo Paul Lapie" e de R. Geiger, "A sociologia nas escolas normais primárias: história de uma polêmica", todos os três publicados em *Revue française de sociologie (Revista Francesa de Sociologia),* "Les Durkheimiens" (Os Durkheimianos), t. XX, n°I, 1979, Paris.

durkheimianos, quando abordam, por exemplo, a função social da educação (uma "reprodução" do sistema social) ou o mecanismo de socialização posto em jogo (uma violência "simbólica")[12].

Durkheim atual

Por outro lado, a abordagem sócio-histórica adotada por Durkheim em *A evolução pedagógica na França* foi, de certa forma, retomada por historiadores, como Pierre Riché, que considera que essa obra guarda ainda toda a sua atualidade[13]. Mas, pode-se falar, de uma forma geral, da "atualidade" de Durkheim, no duplo nível sociológico e pedagógico? Uma *leitura atual* dos textos de Durkheim remete, com toda a evidência, a interrogações surgidas no presente, particularmente as que se referem à educação moral. Sem dúvida, a confiança de Durkheim no desenvolvimento inelutável dos valores humanistas nas sociedades modernas pode, hoje, nos deixar perplexos, pois estamos confrontados a conflitos nos quais os direitos humanos são desacatados, porém, o próprio fato de que Durheim formulou – implicitamente – o princípio de uma educação para os direitos humanos dá a seu pensamento uma atualidade incontestável. Num outro nível, poder-se-ia mostrar que ele orientou a pedagogia para uma tomada de consciência da importância da classe, do meio escolar, das atitudes do mestre no processo educativo: verdades ainda boas para serem ditas nos tempos atuais. Talvez também, as contradições internas do pensamento durkheimiano sobre a educação, apontadas por nós (e que Durkheim sabia assumir), notadamente no que se refere à problemática da "autonomia da vontade", nos ensinem que a educação não é uma coisa simples e não pode se submeter a ideologias redutoras.

---

[12] Bourdieu e J.-C. Passeron, *La reproduction (A Reprodução),* Paris, Ed. de Minuit, 1970.

[13] P. Riché, *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien (As Escolas e o Ensino no Ocidente Cristão),* Paris, Aubier-Montaigne, 1970.

TEXTOS SELECIONADOS[14]

As definições da educação – exame crítico (pp. 33-38)

A palavra educação tem sido, muitas vezes, empregada em sentido demasiadamente amplo, para designar o conjunto de influências que, sobre nossa inteligência ou sobre nossa vontade, exercem os outros homens, ou, em seu conjunto, realiza a natureza. Ela compreende, diz Stuart Mill, "tudo aquilo que fazemos por nós mesmos, e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de aproximar-nos da perfeição de nossa natureza. Em sua mais larga acepção, compreende mesmo os efeitos indiretos, produzidos sobre o caráter e sobre as faculdades do homem, por coisas e instituições cujo fim próprio é inteiramente outro: pelas leis, formas de governo, pelas artes industriais, ou, ainda, por fatos físicos independentes da vontade do homem, tais como o clima, o solo, a posição geográfica". Essa definição engloba, como se vê, fatos inteiramente diversos, que não devem estar reunidos num mesmo vocábulo, sem perigo de confusão. A influência das coisas sobre os homens é diversa, já pelos processos, já pelos resultados, daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos membros de uma mesma geração, uns sobre outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e os adolescentes. É unicamente esta última que aqui nos interessa e, por consequência, é para ela que convém reservar o nome de educação.

[14] Textos extraídos de DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. (Título original *Éducation et sociologie*, de 1922).

Mas em que consiste essa influência toda especial? Respostas muito diversas têm sido dadas a essa pergunta. Todas, no entanto, podem reduzir-se a dois tipos principais.

Segundo Kant, "o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz!". Mas que se deve entender pelo termo perfeição? Perfeição, ouve-se dizer muitas vezes, é o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Levar ao mais alto grau possível todos os poderes que estão em nós, realizá-los tão completamente como possível, sem que uns prejudiquem os outros – não será, com efeito, o ideal supremo?

Vejamos, porém, se isso é possível. Se, até certo ponto, o desenvolvimento harmônico é desejável e necessário, não é menos verdade que ele não é integralmente realizável; porque essa harmonia teórica se acha em contradição com outra regra da conduta humana, não menos imperiosa: aquela que nos obriga a nos dedicarmos a uma tarefa, restrita e especializada. Não podemos, nem devemos, nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho, que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício e a cultura do pensamento. Ora, o pensamento não pode ser exercido senão isolado do movimento, senão quando o indivíduo se curve sobre si mesmo, desviando-se da ação exterior. Daí uma primeira diferenciação que não ocorre sem ruptura de equilíbrio. E a ação, por sua vez, como o pensamento, é suscetível de tomar uma multidão de formas diversas e especializadas. Tal especialização não exclui, sem dúvida, certo fundo comum, e, por conseguinte, certo balanço de funções tanto orgânicas como psíquicas, sem o qual a saúde do indivíduo seria comprometida, comprometendo, ao mesmo tempo, a coesão social. Mas

não padece dúvida também que a harmonia perfeita possa ser apresentada como fim último da conduta e da educação.

Menos satisfatória, ainda, é a definição utilitária, segundo a qual a educação teria por objeto "fazer do indivíduo um instrumento de felicidade, para si mesmo e para os seus semelhantes" (James Mill); porque a felicidade é coisa essencialmente subjetiva, que cada um aprecia a seu modo. Tal fórmula deixa, portanto, indeterminado o fim da educação, e por consequência a própria educação, que fica entregue ao arbítrio individual. É certo que Spencer ensaiou definir objetivamente a felicidade. Para ele, as condições da felicidade são as da vida. A felicidade completa é a vida completa. Que será necessário entender aí pela expressão "vida"? Se se trata unicamente da vida física, compreende-se. Pode-se dizer que, sem isso, a felicidade seria impossível; ela implica, com efeito, certo equilíbrio entre o organismo e o meio, e, uma vez que esses dois termos são dados definíveis, definível deve ser também a relação. Mas isso não acontece senão em relação às necessidades vitais imediatas. Para o homem e, em especial, para o homem de hoje, essa vida não é a vida completa. Pedimos-lhe alguma coisa mais que o funcionamento normal de nosso organismo. Um espírito cultivado preferirá não viver a renunciar aos prazeres da inteligência. Mesmo do ponto de vista material, tudo o que for além do estritamente necessário escapa a toda e qualquer determinação. O padrão de vida mínimo, abaixo do qual não consentiríamos em descer, varia infinitamente, segundo as condições, o meio e o tempo. O que, ontem, achávamos suficiente, hoje nos parece abaixo da dignidade humana; e tudo faz crer que nossas exigências serão sempre crescentes.

Tocamos aqui no ponto fraco em que incorrem as definições apontadas. Elas partem do postulado de que há educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente; é essa educação universal a única que o teorista se esforça por definir. Mas, se antes de o fazer, ele considerasse a história, não encontraria

nada em que apoiasse tal hipótese. A educação tem variado infinitamente, com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos da graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia.

Dir-se-á que isso não representa o ideal ou que, se a educação tem variado, tem sido pelo desenvolvimento do que deveria ser. O argumento é insubsistente.

Se a educação romana tivesse tido o caráter de individualismo comparável ao nosso, a cidade romana não se teria podido manter; a civilização latina não teria podido constituir-se nem, por consequência, a civilização moderna, que dela deriva, em grande parte. As sociedades cristãs da Idade Média não teriam podido viver se tivessem dado ao livre exame o papel de que hoje ele desfruta. Importa, pois, para o esclarecimento do problema, entender a necessidades inelutáveis, de que é impossível fazer abstração. De que servira imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?

O postulado tão contestável de uma educação ideal conduz a erro ainda mais grave. Se começar por indagar qual deva ser a educação ideal, abstração feita das condições de tempo e de lugar, é porque se admite, implicitamente, que os sistemas educativos nada têm de real em si mesmo. Não se vê neles um conjunto de atividades e de instituições, lentamente organizadas no tempo, solidárias

com todas as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas que, por consequência, não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade.

Pode parecer que isso seja simples jogo de conceitos, uma construção lógica, apenas. Imagina-se que os homens de cada tempo organizam a sociedade voluntariamente, para realizar fins determinados; que, se essa organização não é, por toda parte, a mesma, os povos se têm enganado, seja quanto à natureza dos fins que convém atingir, seja em relação aos meios com que tenham tentado realizar esses objetivos. E, desse ponto de vista, os sistemas educativos do passado aparecem como outros tantos erros, totais ou parciais. Não devem, pois, entrar em consideração; não temos de ser solidários como os erros de observação ou de lógica cometidos por nossos antepassados; mas podemos e devemos encarar a questão, sem nos ocupar das soluções que lhe tenham sido dadas; isto é, deixando de lado tudo o que tem sido, devemos indagar agora o que deve ser. Os ensinamentos da história podem servir, quando muito, para que pratiquemos os mesmos erros.

Na verdade, porém, cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados segundo ideias passadistas ou futuristas, não importa; num caso, como no outro, não são de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal. Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes.

Ora, os costumes e as ideias que determinam esse tipo, não fomos nós individualmente que os fizemos. São o produto da vida em comum e exprimem suas necessidades. São mesmo, na sua maior parte, obra das gerações passadas. Todo o passado da humanidade contribuiu para estabelecer esse conjunto de princípios, que dirigem a educação de hoje; toda nossa história aí deixou traços, como também o deixou a história dos povos que nos procederam. Da mesma forma, os organismos superiores trazem em si como que um eco de toda a evolução biológica de que são o resultado. Quando se estuda historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política; grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias etc. Separados de todas essas causas, históricas, tornam-se incompreensíveis. Como, então, poderá um indivíduo pretender reconstruir, pelo esforço único dessa reflexão, aquilo que não é obra do pensamento individual? Ele não se encontra em face de uma tábula rasa, sobre a qual poderia edificar o que quisesse, mas diante de realidades que não podem ser criadas, destruídas ou transformadas à vontade. Não podemos agir sobre elas senão na medida em que aprendemos a conhecê-las, em que sabemos qual é a sua natureza e quais as condições de que dependem; e não poderemos chegar a conhecê-las, se não nos metermos a estudá-las, pela observação, como o físico estuda a matéria inanimada, e o biologista, os corpos vivos.

Como proceder de modo diverso?

Quando se quer determinar, tão-somente pela dialética, o que deva ser a educação, começasse por fixar fins certos à tarefa de educar. Mas que é que nos permite dizer que a educação tem tais fins em vez de tais outros? Não poderíamos saber, a *priori*, qual a função da respiração ou da circulação no ser vivo; só a conhecemos pela observação. Que privilégio nos levaria a conhecer de outra forma a função educativa? Responder-se-á que não há nada mais evidente do que seu fim: o de preparar as crianças! Mas isso seria enunciar o

problema por outras palavras: nunca resolvê-lo. Seria melhor dizer em que consiste esse preparo, a que tende, a que necessidades humanas corresponde. Ora, não se pode responder a tais indagações senão começando por observar em que esse preparo tem consistido e a que necessidades tenha atendido, no passado. Assim, para constituir a noção preliminar de educação, para determinar a coisa a que damos esse nome, a observação histórica parece-nos indispensável.

Definição de educação (pp. 38-41)

Para definir educação, será preciso, pois, considerar os sistemas educativos que ora existem, ou tenham existido, compará-los, e apreender deles os caracteres comuns. O conjunto desses caracteres constituirá a definição que procuramos[15].

Nas considerações do parágrafo anterior, já assinalamos dois desses caracteres. Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda. Seria necessário definir, agora, a natureza especifica dessa influência de uma sobre outra geração. Não existe sociedade na qual o sistema de educação não apresente o duplo aspecto: o de, ao mesmo tempo, apresentar-se como uno e múltiplo.

Vejamos como ele é múltiplo. Em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem. É ela formada de castas? A educação varia de uma casta a outra; a dos "patrícios" não era a dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras. Da mesma forma, na Idade Média, que diferença de cultura entre o pajem, instruído em todos os segredos da cavalaria, e o vilão, que ia aprender na escola da paróquia, quando aprendia, parcas noções de cálculo, canto e gramática! Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes

---

[15] Cf. *Educação comparada*, de Lourenço Filho, Edições Melhoramentos. (Nota do tradutor.)

sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. Dir-se-á que essa organização não é moralmente justificável, e que não se pode enxergar nela senão um defeito, remanescente de outras épocas, e destinado a desaparecer. A resposta a essa objeção é simples. Claro está que a educação das crianças não devia depender do acaso, que as fez nascer aqui ou acolá, desses pais e não daqueles. Mas, ainda que a consciência moral de nosso tempo tivesse recebido, acerca desse ponto, a satisfação que ela espera, ainda assim a educação não se tornaria mais uniforme e igualitária. Mesmo que a vida de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada pela hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de acarretar, como consequência, grande diversidade pedagógica. Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todos os indivíduos. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais, diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce. A heterogeneidade que assim se produz não repousa, como aquela de que há pouco tratávamos, sobre injustas desigualdades; todavia, não é menor. Para encontrar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário, seria preciso remontar até às sociedades pré-históricas, no seio das quais não existisse nenhuma diferenciação. Devemos compreender, porém, que tal espécie de sociedade não representa senão um momento imaginário na história da humanidade.

Mas, qualquer que seja a importância desses sistemas especiais de educação, não constituem eles toda a educação. Pode-se dizer até que não se bastam a si mesmos; por toda parte onde sejam

observados, não divergem uns dos outros, senão desde certo ponto, para além do qual todos se confundem. Repousam, assim, numa base comum. Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deva inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Mesmo onde a sociedade esteja dividida em castas fechadas, há sempre uma religião comum a todas, e, por conseguinte, princípios de cultura religiosa fundamentais, que serão os mesmos para toda a gente. Se cada casta, cada família tem seus deuses especiais, há divindades gerais que são reconhecidas por todos e que todas as crianças aprendem a adorar. E, como tais divindades encarnam e personificam certos sentimentos, certas maneiras de conceber o mundo e a vida, ninguém pode ser iniciado no culto de cada uma, sem adquirir, no mesmo passo, todas as espécies de hábitos mentais que vão além da vida puramente religiosa. Igualmente, na Idade Média, servos, vilões, burgueses e nobres recebiam a mesma educação cristã.

Se assim é, nas sociedades em que a diversidade intelectual e moral atingiu esse grau de contraste, por mais forte razão o será nos povos mais avançados, em que as classes, embora distintas, estão separadas por abismos menos profundos.

Mesmo onde esses elementos comuns de toda a educação não se exprimem senão sob a forma de símbolos religiosos, não deixam eles de existir. No decurso da história, constitui-se todo um conjunto de ideias acerca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, sobre a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte etc., ideias essas que são a base mesma do espírito nacional; toda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem por objeto fixar essas ideias na consciência dos educandos. Resulta desses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal,

tanto do ponto de vista intelectual quanto do físico e moral; que esse ideal é, até certo ponto, o mesmo para todos os cidadãos; que com base nesse ponto ele se diferencia, porém, segundo os meios particulares que toda sociedade encerra em sua complexidade. Esse ideal, ao mesmo tempo, uno e diverso, é que constitui a parte básica da educação. Ele tem por função suscitar na criança: l) certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade a que pertença considere como indispensáveis a todos os seus membros; 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos que o formam. A sociedade, em seu conjunto, e cada meio social, em particular é que determinem esse ideal a ser realizado.

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações. Se a sociedade tiver chegado a um grau de desenvolvimento em que as antigas divisões, em castas e em classes não possam mais se manter, ela prescreverá uma educação mais igualitária, como básica. Se, ao mesmo tempo, o trabalho se especializar, ela provocará nas crianças, sobre um primeiro fundo de ideias e de sentimentos comuns, mais rica diversidade de aptidões profissionais. Se o grupo social viver em estado permanente de guerra com sociedades vizinhas, ela se esforçará por formar espíritos fortemente nacionalistas; se a concorrência internacional tomar forma mais pacífica, o tipo que procurará realizar será mais geral e mais humano.

A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da

própria existência. Mais adiante, veremos como ao indivíduo, de modo direto, interessará submeter-se a essas exigências.

Por ora, chegamos à formula seguinte:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Consequência da definição precedente: caráter social da educação (pp. 41-47)

Da definição do parágrafo precedente, conclui-se que a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, já o vimos, pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é o sistema de ideias, sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser em cada um de nós – tal é o fim da educação.

É por aí, aliás, que melhor se revela à importância e a fecundidade do trabalho educativo. Na realidade, esse ser social não nasce com o homem, não se apresenta na constituição humana primitiva, como também não resulta de nenhum desenvolvimento espontâneo. Espontaneamente, o homem não se submeteria à autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria. Nada há em nossa natureza congênita que nos predisponha a nos tornar, necessariamente, servidores de di-

vindades ou de emblemas simbólicos da sociedade, que nos leve lhes render culto, a nos privarmos em seu proveito ou em sua honra. Foi a própria sociedade, na medida de sua formação e consolidação, que tirou de seu próprio seio essas grandes forças morais, diante das quais o homem sente sua fraqueza e inferioridade. Ora, exclusão feita de vagas e incertas tendências sociais atribuídas à hereditariedade, ao entrar na vida, a criança não traz mais do que sua natureza de indivíduo. A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e social, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. Basta enunciá-la, dessa forma, para que percebamos toda a grandeza que encerra. A educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza, ou tornar tangíveis os germes, ainda não revelados, embora à procura de oportunidade para isso. Ela cria no homem um ser novo.

Essa virtude criadora é, aliás, o apanágio da educação humana. De espécie muito diversa é a que recebem os animais, se é que se pode dar o nome de educação ao treinamento progressivo a que são submetidos por seus ascendentes, nalgumas espécies. Nos animais, pode-se apressar o desenvolvimento de certos instintos adormecidos, mas nunca iniciá-los numa vida inteiramente nova. O treinamento pode facilitar o trabalho de funções naturais, mas não cria nada de novo. Instruído por sua mãe, talvez o passarinho possa voar o mais cedo ou fazer seu ninho, mas pouco aprende além do que poderia descobrir por si mesmo. É que os animais, ou vivem fora de qualquer estado social, ou formam estados muito rudimentares, que funcionam graças a mecanismos instintivos, perfeitamente constituídos desde o nascimento de cada animal. A educação não poderá, nesse caso, ajuntar nada de essencial à natureza, porquanto ela parece bastar à vida do grupo quanto basta à do indivíduo. No homem, ao

contrário, as múltiplas aptidões que a vida social supõe, muito mais complexas, não podem se organizar em nossos tecidos, aí se materializando sob a forma de predisposições orgânicas. Segue-se que elas não podem ser transmitidas de uma geração a outra, por meio da hereditariedade. É pela educação que essa transmissão se dá.

Entretanto – podem objetar-nos – se realmente para as qualidades morais é assim, porquanto elas nos vêm limitar a atividade, e por isso mesmo só podem ser suscitadas por uma ação vinda de fora –, não há outras qualidades que todo homem se interessa em adquirir e espontaneamente procura possuir? Sim; tais são as diversas qualidades da inteligência que melhor lhe permitem adaptar a conduta à natureza das coisas. Tais são, também, as qualidades físicas e tudo quanto contribua para a saúde e o vigor do organismo. Para essas, pelo menos, parece que a educação não faz senão ir adiante do que a natureza conseguiria por si mesma; mas ainda assim, para esse estado de perfeição relativa, a sociedade concorre muito: apressa aquilo que, sem seu concurso, só muito lentamente se daria.

Mas o que demonstra claramente, apesar das aparências, que aqui, como alhures, a educação satisfaz, antes de tudo, a necessidades sociais, é que existem sociedades em que esses predicados não são cultivados, e mais, que eles têm sido muito diversamente compreendidos, segundo cada grupo social considerado.

É preciso saber, por exemplo, que as vantagens duma sólida cultura intelectual nem sempre foram reconhecidas por todos os povos. A ciência, o espírito crítico, que hoje tão alto colocamos, durante muito tempo foram tidos como perigosos. Não conhecemos o dito que proclama bem-aventurados os pobres de espírito? Não devemos acreditar que essa indiferença para o saber tenha sido artificialmente imposta aos homens, com violação de sua própria natureza. Eles não possuem por si mesmos o apetite instintivo da ciência, como tantas vezes e tão arbitrariamente se tem afirmado. Os homens não desejam a ciência senão na medida em que a expe-

riência lhes tenha demonstrado que não podem passar sem ela. Ora, no que concerne à vida individual, ela não é necessária. Como Rousseau já dizia, para satisfazer as necessidades da vida a sensação, a experiência e o instinto podem bastar, como bastam aos animais. Se o homem não conhecesse outras necessidades senão essas, muito simples, que têm raízes em sua própria constituição individual, não se teria posto no encalço da ciência, tanto mais que ela não pode ser adquirida senão após duros e penosos esforços. O homem não veio a conhecer a sede do saber senão quando a sociedade lha despertou; e a sociedade não lha despertou se não quando sentiu que seria necessário fazê-lo. Esse momento veio quando a vida social, sob todas as formas, se tornou demasiado complexa para poder funcionar de outro modo que não fosse pelo pensamento refletido, isto pelo pensamento esclarecido pela ciência. Então, a cultura científica tornou-se indispensável e é essa a razão por que a sociedade a reclama de seus membros e a impõe a todos, como um dever. Originariamente, porém, enquanto a organização social era muito simples, muito pouco variada, sempre igual a si mesma, a tradição cega bastava, como basta o instinto para o animal. Nesse estado, o pensamento e o «livre-exame» eram inúteis, se não prejudiciais, porque ameaçavam a tradição. Eis porque eram proscritos.

Dá-se o mesmo com as qualidades físicas. Se o estado do meio social inclina a consciência pública para o ascetismo, a educação física será relegada a plano secundário. É o que se produziu, em parte, nas escolas da Idade Média; e esse ascetismo era necessário porque a única maneira de adaptação às concepções da época era tê-lo em apreço. Tal seja a corrente da opinião, a educação física será de uma ou de outra espécie. Em Esparta, tinha por objeto, especialmente, enrijar os membros para resistir à fadiga; em Atenas, era um meio de tornar os corpos belos à vista; nos tempos da cavalaria, pediam-se-lhe guerreiros ágeis e flexíveis; em nossos tempos, não tem senão um fim higiênico, preocupando-se, especialmente, em corrigir os

efeitos danosos da cultura intelectual muito intensa. Desse modo, mesmo quando as qualidades pareçam à primeira vista espontaneamente desejadas pelos indivíduos, refletem já as exigências do meio social que as prescreve como necessárias.

Estamos agora em condições de esclarecer uma dúvida que todo o trecho anterior sugere. Se os indivíduos, como demonstramos, só agem segundo as necessidades sociais, parece que a sociedade impõe aos homens insuportável tirania. Na realidade, porém, eles mesmos são interessados nessa submissão; porque o ser novo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano.

Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade. É difícil, numa só lição, demonstrar com rigor essa proposição tão geral e tão importante, resumo dos trabalhos da sociologia contemporânea. Mas posso afirmar que essa proposição é cada vez menos contestada. E, ademais, não será difícil relembrar, embora sumariamente, os fatos essenciais que a justificam.

Antes de tudo, se há hoje verdade histórica estabelecida é a de que a moral se acha estritamente relacionada com a natureza das sociedades, pois que, como o mostramos nas páginas anteriores, ela muda quando as sociedades mudam. É que ela resulta da vida em comum. É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos, e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo o sistema de representação que mantém em nós a ideia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa é instituído pela sociedade.

Foi assim que adquirimos esse poder de resistirmos a nós mesmos, domínio sobre nossas tendências, que é dos traços distintos da fisionomia humana, pois ela é tão desenvolvida em nós

quanto mais plenamente representamos as qualidades do homem de nosso tempo.

Do ponto de vista intelectual, não devemos menos à sociedade. É a ciência que elabora as noções cardeais, que dominam o pensamento: a noção de causa, de lei, de espaço, de número; noções de corpo, de vida, de consciência, de sociedade etc. Todas essas ideias fundamentais se encontram perpetuamente em evolução: é que elas são o resumo, a resultante de todo trabalho científico, justamente ao contrário de serem seu ponto de partida, como Pestalozzi acreditava. Não concebemos hoje o homem, a natureza, as coisas, o espaço mesmo – como os homens da Idade Média os concebiam; é que nossos conhecimentos e nossos processos científicos já não são os mesmos. Ora, a ciência é obra coletiva, porquanto supõe vasta cooperação de todos sábios, não somente de dada a época, mas de todas as épocas.

Aprendendo uma língua, aprendemos todo um sistema de ideias, organizadas, classificadas, e, com isso, nos tornamos herdeiros de todo o trabalho de longos séculos, necessário a essa organização. Há mais, no entanto. Sem a linguagem, não teríamos ideias gerais: porquanto é a palavra que as fixa, que dá aos conceitos suficiente consistência, permitindo ao espírito sua aplicação. Foi a linguagem que nos permitiu ascender acima da sensação; e não será necessário demonstrar que, de todos os aspectos da vida social, a linguagem é um dos mais preeminentes.

Por esses exemplos se vê a que se reduziria o homem se retirasse dele tudo quanto a sociedade lhe empresta: retornaria à condição de animal. Se ele pôde ultrapassar o estágio em que animais permanecem, é porque, em primeiro lugar, não se conformou com o resultado único de seus esforços pessoais, mas cooperou sempre com seus semelhantes, e isso veio reforçar o rendimento da atividade de cada um. Depois, e sobretudo, porque os resultados do trabalho de uma geração não ficaram perdidos para a geração que se lhe seguiu. Os frutos da experiência humana são quase que integralmente con-

servados, graças à tradição oral, graças aos livros, aos monumentos figurados, aos utensílios e instrumentos de toda a espécie, que se transmitem de geração em geração. O solo da natureza humana se recobre, assim, de fecunda camada de aluvião, que cresce sem cessar. Em vez de se dissipar, todas as vezes que uma geração se extingue e é substituída por outra, a sabedoria humana vai sendo acumulada e revista, dia a dia, e é essa acumulação indefinida, o que eleva o homem acima do animal e de si mesmo.

Como a cooperação, no entanto, esse aproveitamento da experiência não se torna possível senão na sociedade e por ela. Para que o legado de cada geração possa ser conservado e acrescido, será preciso que exista uma entidade moral duradoura, que ligue uma geração à outra: a sociedade. Por isso mesmo, o suposto antagonismo, muitas vezes admitido entre indivíduo e sociedade, não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos. Desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar-se a si próprio. Por sua vez, a ação, exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo próprio esforço. O poder do esforço constitui, precisamente, uma das características essenciais do homem[16].

A função do Estado em matéria de educação (pp. 47-49)

A definição, anteriormente estudada, permite resolver com clareza a controvertida questão dos deveres e direitos do Estado, em matéria de educação.

Opõem-se ao Estado, quase sempre, os direitos da família. Diz-se que a criança é, antes de tudo, de seus pais; a estes, pois, e a

---

[16] Para desenvolvimento de várias ideias aqui expostas, cf. Fernando de Azevedo, *Sociologia Educacional*, e Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Edições Melhoramentos. (Nota do tradutor.)

mais ninguém, incumbe a direção de seu desenvolvimento intelectual e moral. A educação é, assim, concebida como uma coisa socialmente privada e doméstica, tendendo-se desse ponto de vista, naturalmente, a reduzir ao mínimo a intervenção do Estado. De fato, dizem alguns, só quando falte a família é que o Estado deve intervir como auxiliar e substituto. Quando a família não está em estado de cumprir seus deveres, é natural que o Estado apareça. É natural também que ele torne tão fácil quanto possível a tarefa educativa, pondo à disposição das famílias escolas a que elas possam mandar seus filhos, se assim o entenderem. Mas a ação do Estado deve conter-se nisso e nada mais. O Estado deve negar-se a qualquer ação positiva, tende a imprimir determinada orientação ao espírito da juventude.

Todavia, se examinarmos mais de perto a questão, verificaremos que a ação do Estado não poder ficar assim restrita, ou negativa. Se a educação, como vimos, em primeiro lugar, se apresenta como letiva, se tem por fim adaptar a criança ao meio social para o qual se destina – é impossível que a sociedade se desinteresse desse trabalho, como poderia alhear-se, se a sociedade tem de ser o ponto de referência, em vista do qual a educação deve dirigir esforços? É a ela própria que incumbe de lembrar ao mestre quais são as ideias e os sentimentos a imprimir ao espírito da criança a fim de que o futuro cidadão possa viver em harmonia com o meio. Se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se colocará ao serviço de interesses particulares e a grande alma pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito umas com as outras. Nada pode ser mais contrário ao objetivo fundamental de toda educação.

É forçoso escolher. Se se dá alguma importância à existência da sociedade – e nós acabamos de ver o que ela representa para o indivíduo –, preciso será que a educação assegure, entre os cida-

dãos, suficiente comunidade de ideias e de sentimentos sem o que nenhuma sociedade subsiste; e, para que a educação possa produzir esse resultado, claro está que não pode ser inteiramente abandonada ao arbítrio dos particulares.

Admitido que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado se desinteressar dela. Ao contrário, tudo o que seja educação deve estar, até certo ponto, submetido à sua influência. Isso não quer dizer que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino. A questão é muito complexa para que se trate dela assim de passagem. Pode-se acreditar que o progresso escolar seja mais fácil e mais rápido onde certa margem se deixe à iniciativa privada. O indivíduo é sempre mais renovador que o Estado. Mas, do fato de dever o Estado, no interesse público, deixar abrir outras escolas que não as suas, não se segue que deva tornar-se estranho ao que nelas se venha a passar. Pelo contrário, a educação que aí se der deve estar submetida à sua fiscalização. Não é mesmo admissível que a função de educador possa ser preenchida por alguém que não apresente as garantias de que o Estado, e só ele, pode ser juiz. Os limites dentro dos quais deve permanecer essa intervenção não podem ser determinados uma vez por todas; mas o princípio de intervenção não se contesta. Não se compreende que uma escola possa reclamar o direito de dar uma educação antissocial, por exemplo.

Será necessário reconhecer, entretanto, que a situação de luta em que atualmente estão os espíritos quanto à função do Estado, torna seus deveres particularmente delicados, ao mesmo tempo que mais relevantes, em matéria de educação. Não incumbe ao Estado, com efeito, impor uma comunhão de ideias e de sentimentos sem a qual a sociedade não se organiza; essa comunhão é espontaneamente criada, e ao Estado outra coisa não cabe senão consagrá-la, mantê-la, torná-la mais consciente aos indivíduos.

Ora, é incontestável que, infelizmente, entre nós, essa unidade mortal não se apresenta sob todos os pontos, como seria de dese-

jar-se. Estamos divididos por concepções divergentes e, às vezes, mesmo contraditórias[17].

Há, nessas divergências, um fato impossível de dissimular, e cuja consideração se impõe ao espírito dos educadores. E o de que não se deve reconhecer à maioria o direito de impor suas ideias aos filhos dos indivíduos em minoria. A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará aos seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que eles lhe pareçam. A despeito de todas as dissidências, há, no entanto, na base de nossa civilização, certo número de princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos, ou pelo menos que bem poucos ousam negarem sã consciência: o respeito da razão, da ciência, das ideias e dos sentimentos em que se baseia a moral democrática. É função do Estado proteger esses princípios essenciais, fazê-los ensinar em suas escolas, velar por que não fiquem ignorados pelas crianças de parte alguma, zelar pelo respeito que lhes devemos. Há, a este propósito, uma ação certa a exercer, que talvez seja tanto mais eficaz, quanto menos agressiva e menos violenta pareça, contida, como deve ser, nos limites da sábia tolerância[18].

Confusão entre os termos educação e pedagogia (pp. 57-66)

Confundem-se, quase sempre, estas duas palavras: educação e pedagogia. Devem elas, no entanto, ser cuidadosamente diferenciadas[19].

A *educação* é a ação exercida, perante as crianças, pelos pais e mestres. É permanente, de todos os instantes, geral. Não há perí-

---

[17] Em todo esse trecho o A. se refere à França, em particular. Mas seus conceitos podem ser generalizados à maioria das nações modernas. (Nota do tradutor.)

[18] Cf. *Organização e Administração Escolar*, em que essa questão é estudada, de um ponto de vista geral, e particularmente, na situação do Brasil atual. (Nota do tradutor.)

[19] Por influência dos autores de língua inglesa, é comum o uso do termo ***educação*** como ***estudo da educação***, ou ***pedagogia***. Inversamente, têm-se usado as expressões *psicologia pedagógica, sociologia pedagógica,* quando melhor se diria *psicologia da educação* e *sociologia da educação.*

odo na vida social, não há mesmo, por assim dizer, momento no dia em que as novas gerações não estejam em contato com seus maiores e, em que, por conseguinte, não recebam deles influência educativa. De fato, essa influência não se faz sentir somente nos curtos momentos em que pais e mestres comunicam conscientemente, por via do ensino propriamente dito, os resultados de sua experiência aos que vêm depois deles. Há uma educação não intencional que jamais cessa. Pelo nosso exemplo, pelas palavras que pronunciamos, pelos atos que praticamos, influímos de maneira contínua sobre a alma de nossos filhos.

Coisa diversa é a pedagogia. Ela não consiste em ações, mas em teorias. Essas teorias são maneiras de conceber a educação, não são maneiras de praticá-la. Por vezes, distinguem-se das práticas em uso, a ponto de se oporem a elas, francamente. A pedagogia de Rabelais, a de Rousseau ou a de Pestalozzi estão em conflito com a educação de seu tempo. A educação não é, portanto, senão a matéria da pedagogia; e esta consiste num certo modo de refletir a respeito das coisas da educação.

Na verdade, a pedagogia é intermitente, ou o foi, pelo menos no passado, ao passo que a educação é contínua. Há povos que não tiveram pedagogia propriamente dita; de modo geral, ela não aparece senão em época relativamente avançada da história. Não se encontra na Grécia, senão depois da época de Péricles, com Platão, Xenofonte e Aristóteles. Em Roma, apenas se assinala. Nas sociedades cristãs, não foi senão no século XVI que ela veio a produzir obras importantes; mas o surto, que teve nessa época, abrandou-se muito no século seguinte para só voltar ao mesmo vigoroso desenvolvimento no século XVIII.

É que o homem não reflete sempre, mas somente quando lhe seja necessário; e as condições para a reflexão não são sempre, e por toda parte, as mesmas.

Isso posto, será preciso verificar quais os caracteres da reflexão pedagógica e de seus resultados. Pode-se ver, nessas reflexões, uma especulação propriamente científica e deve-se dizer da pedagogia que ela é uma ciência, a "Ciência da educação"? Ou convém dar-lhe outro nome? E, nesse caso, que nome?

A natureza do método, nos estudos relativos à educação, será muito diversamente compreendida, conforme a resposta que se dê a esta indagação preliminar.

Que as coisas da educação, consideradas de certo ponto de vista, possam ser objeto de uma disciplina, que apresente todos os caracteres das outras disciplinas científicas, parece-nos, em primeiro lugar, de fácil demonstração.

Para que se possa chamar de ciência um conjunto qualquer de estudos, será necessário e suficiente que apresentem os caracteres seguintes:

1.º) Os estudos devem recair sobre fatos que conheçamos, que se realizem e sejam passíveis de observação. Uma ciência, de fato, define-se por seu objeto; supõe, por consequência, que esse objeto exista, que possa ser claramente definido; de qualquer modo, que se possa determinar o lugar que na realidade ocupe;

2.º) É preciso que esses fatos apresentem entre si homogeneidade suficiente para que possam ser classificados numa mesma categoria. Se uns forem irredutíveis a outros, haverá, não uma ciência, mas tantas ciências quantas forem as espécies distintas de fatos, ou coisas a estudar. Ocorre, frequentemente, que as ciências em formação procuram abarcar confusamente uma pluralidade de objetos diferentes; é o caso, por exemplo, da geografia e da antropologia. Mas isso não será senão fase transitória no desenvolvimento das ciências;

3.º) A ciência estuda os fatos para conhecê-los, e tão-somente para conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado.

Servimo-nos à vontade desse termo, um pouco geral e vago, conhecer*,* sem precisar, aliás, em que possa consistir o conhecimento chamado científico. Pouco importa que o sábio trate de fixar tipos*,* mais que de descobrir leis; que ele se limite a descrever, ou bem que procure explicar. Desde que o *saber,* seja ele qual for, seja procurado por si mesmo, aí a ciência começa.

O sábio não desconhece que suas descobertas serão suscetíveis de utilização futura. Pode ocorrer mesmo que, de preferência, ele dirija suas pesquisas sobre tal ou qual ponto, porque eles lhe pareçam mais aproveitáveis ou permitam satisfazer a necessidades urgentes. Mas, quando cientificamente investiga, ele se desinteressa das consequências práticas; ele diz o que é; verifica o que são as coisas, e fica nessa verificação. Não se preocupa em saber se as verdades que descubra são agradáveis ou desconcertantes, se convém que as relações que estabeleça fiquem como foram descobertas, ou se valeria a pena que fossem outras. Seu papel é exprimir a realidade, não julgá-la.

Não há razão, pois, para que a educação não se torne o objeto de pesquisa que satisfaça a todas essas condições e que, em consequência, apresente todos os caracteres duma ciência.

Na verdade, a educação que se realize numa sociedade determinada, considerada em momento determinado de sua evolução, é um conjunto de práticas, de modos de fazer, de costumes, que constituem fatos perfeitamente definidos, com a mesma realidade da de outros fatos sociais. Não são, como por tanto tempo se acreditou, combinações mais ou menos arbitrárias e artificiais, cuja existência fosse devida à influência caprichosa de vontades sempre contingentes. Constituem, ao contrário, verdadeiras instituições sociais. Não há ninguém que possa fazer com que uma sociedade tenha, num momento dado, outro sistema de educação senão aquele que está implicado em sua estrutura; da mesma forma que é impossível a um organismo vivo ter outros órgãos e outras funções senão os que estejam implicados em sua constituição.

Se, além das razões fornecidas em apoio dessa concepção, houver necessidade de outras, bastará atentar para o fato da força imperativa com que essas práticas se impõem a todos nós. É uma ilusão pensar que educamos nossos filhos como queremos. Somos forçados a seguir as regras estabelecidas no meio social em que vivemos. A opinião as impõe a nós, e a opinião é uma força moral cujo poder coercitivo não é menor que o das forças físicas. Costumes aos quais ela empresta sua autoridade estão, por isso mesmo, subtraídos em larga medida à ação dos indivíduos.

Podemos, é certo, experimentar agir contra os costumes, mas, nesse caso, as forças morais contra as quais nos insurgimos reagem contra nós, e é difícil, em virtude de sua superioridade, que não sejamos vencidos. Também podemos revoltar-nos contra as forças materiais de que dependemos; podemos tentar viver de outro modo que não seja o implicado pela natureza de nosso meio físico. Mas a morte ou a moléstia serão a sanção de nossa revolta. Da mesma forma, estamos mergulhados numa atmosfera de ideias e de sentimentos coletivos que não podemos modificar à vontade; e é sobre ideias e sentimentos desse gênero que repousam as práticas educativas. Elas são assim coisas distintas de nossa pessoa, porquanto resistem a nós, realidades que por si mesmas possuem uma natureza definida, que se impõem ao nosso espírito; em consequência; há oportunidade de observá-las, de procurar conhecê-las, com o fim exclusivo de conhecê-las.

Por outro lado, todas as práticas educativas, quaisquer que possam ser e qualquer que seja a diferença que entre si demonstrem, apresentam um caráter comum e essencial: resultam todas da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com o fim de adaptá-la ao meio social em que esta última está chamada a viver! Todas são, pois, modalidades diversas dessa relação fundamental. São fatos duma mesma espécie, competem à mesma categoria lógica; podem servir, portanto, de objeto a uma só e mesma ciência, a ciência da educação.

Não será impossível assinalar, desde logo, a fim de precisar as ideias, alguns dos principais problemas de que essa ciência deve tratar.

As práticas educativas não são fatos isolados uns dos outros; ao contrário, para uma mesma sociedade, estão ligadas num mesmo sistema em que todas as partes concorrem para um fim único: é o sistema de educação próprio desse país e desse tempo. Cada povo possui o seu, como possui seu sistema moral e sua estrutura religiosa e econômica. Mas, por outro lado, povos da mesma espécie, isto é, povos que se semelham pelos caracteres essenciais de sua constituição, devem praticar sistemas de educação comparáveis entre si. As semelhanças que sua organização geral apresenta devem, necessariamente, acarretar outras da mesma importância, em sua organização educativa. Em consequência, pode-se, mediante comparação, fazendo notar as semelhanças e eliminando as diferenças, estabelecer os tipos genéricos de educação que correspondem às diferentes espécies de sociedade.[20]

Por exemplo, sob o regime da tribo, a educação tem como característica essencial o fato de ser difusa; ela é dada por todos os membros do clã, indistintamente. Não há mestres determinados, encarregados especiais da formação da juventude; são todos os anciãos, é o conjunto das gerações anteriores que desempenha esse papel. Quando muito, ocorre que, para certos ensinamentos particulares e fundamentais, certos anciãos são especialmente designados. Noutras sociedades, mais desenvolvidas, essa difusão acaba ou, pelo menos, atenua-se. A educação se concentra nas mãos de funcionários especiais. Na Índia, no Egito, eram os sacerdotes que se encarregavam dessa função. A educação era atributo do poder sacerdotal.

Essa primeira característica diferencial acarreta outras. Quando a vida religiosa, em vez de permanecer completamente difusa como era a princípio, exige um órgão especial encarregado de dirigi-la e administrá-la, isto é, quando se forma um grupo ou classe

[20] Cf. Lourenço Filho, *Educação comparada* Edições Melhoramentos. (Nota do tradutor.)

sacerdotal, o elemento propriamente especulativo e intelectual da religião toma desenvolvimento até então desconhecido. Foi nos meios sacerdotais que apareceram os primeiros pródromos, as formas primárias e rudimentares da ciência: astronomia, matemática, cosmologia. É um fato que Comte pôde observar, desde há muito, e que não é de difícil explicação.

É natural que uma organização que tenha por fim concentrar, num grupo restrito, tudo o que exista de vida especulativa, estimule e desenvolva esse estudo. E, como consequência, a educação não se limitará mais, como a princípio, a inculcar à criança determinadas práticas, ou a dirigi-la para certas maneiras de agir. Haverá, desde então, matéria para certa instrução. O sacerdote passa a ensinar os elementos dessas ciências, em via de formação. Apenas essa instrução, esses conhecimentos especulativos não são ainda ensinados por si mesmos, mas em razão das relações que mantêm com as crenças religiosas; possuem caráter sagrado, estão imbuídos de elementos propriamente religiosos, porque são formados no seio mesmo da religião, de que são inseparáveis.

Noutros países, como nas cidades gregas e latinas, a educação foi partilhada entre o Estado e a família, de modo que variava de um lugar para outro. Não havia a classe sacerdotal. Era o Estado que se propunha guiar a vida religiosa. E, como ele não tinha necessidades especulativas, mas, antes de tudo, estava orientado para a ação, para a prática, seria fora dele e, assim, fora da religião, que a ciência devia nascer. Os filósofos, os sábios da Grécia foram leigos. A ciência aí adquiriu mesmo, desde início, uma tendência antirreligiosa. Disso resulta, do ponto de vista que nos interessa, que a instrução assume, desde o princípio, caráter leigo e privado. O "grammateus" de Atenas era um simples cidadão, sem caráter oficial e sem caráter religioso.

Seria inútil multiplicar os exemplos. Eles bastam para demonstrar como, comparando sociedades da mesma espécie, podem-se constituir tipos de educação, como se constituem tipos de família,

de Estado ou de religião. Essa classificação não esgotará, aliás, os problemas científicos que se poderão propor acerca da educação; ela não faz senão fornecer os elementos necessários para resolver outra questão, de maior importância. Uma vez estabelecidos os tipos, haverá necessidade de explicá-los, isto é, de procurar indicar de que condições dependem as propriedades características de cada um deles, e como uns derivaram dos outros. Obter-se-ão, assim, as leis que dominam a evolução dos sistemas educativos. Poder-se-á perceber como a educação se tem desenvolvido, quais as causas que determinaram esse desenvolvimento e que influência tiveram. Questão inteiramente teórica, não há dúvida, mas cuja solução, percebe-se bem, será fecunda nas aplicações práticas.

Eis aí um vasto campo de estudos, aberto à especulação científica. E há, no entanto, outros problemas que podem ser abordados com o mesmo espírito. Tudo o que acabamos de dizer se relaciona com o passado; tais pesquisas têm como resultado fazer-nos compreender de que maneira nossas instituições pedagógicas se constituíram.

Elas poderão ser consideradas, porém, de outro ponto de vista. Essas instituições, uma vez constituídas, passam a funcionar; e pode-se pesquisar de que maneira funcionam, isto é, que resultados produzem e quais as condições que fazem variar seus resultados. Para isso, torna-se necessária uma boa estatística escolar. Há em cada classe uma disciplina, um sistema de penas e recompensas. Seria bem interessante conhecer, não só por meio de impressões empíricas, mas por meio de observações metódicas, de que maneira esse sistema funciona nas diferentes escolas duma mesma localidade, nas diferentes regiões, nos diferentes momentos do ano e mesmo do dia; quais são as transgressões escolares mais frequentes; como sua proporção varia sobre o conjunto do território ou segundo a região, como depende da idade da criança, do estado econômico da família etc. Todas as indagações que se fazem acerca dos delitos dos adultos caberiam aí, com idêntica utilidade. Há uma criminologia infantil, como

há uma criminologia do homem feito. A disciplina não será a única instituição educativa que pode ser estudada por esse processo. Não há norma pedagógica que não possa ser estudada do mesmo modo, supondo-se, está claro, o instrumento necessário para tal estudo, isto é, que uma boa observação estatística tenha sido instituída.

As teorias pedagógicas

Tratamos acima de dois grupos de problemas, cujo caráter puramente científico não pode ser contestado. Uns são relativos à gênese, outros ao funcionamento dos diversos sistemas de educação. Nessas pesquisas trata-se simplesmente de descrever coisas presentes ou passadas, ou de pesquisar-lhe as causas e determinar-lhe os efeitos. Elas constituem uma ciência, e eis o que é, ou melhor, o que poderá ser a ciência da educação.

Mas, do esboço que acabamos de fazer, ressalta esta verdade: as teorias chamadas pedagógicas são especulações de gênero muito diverso. Seu objetivo não é o de descrever ou explicar o que é, ou o que tem sido, mas de determinar o que deve ser. Não estão orientadas nem para o presente nem para o passado, mas para o futuro. Não se propõem a exprimir fielmente certas realidades, mas a expor preceitos de conduta. Elas não nos dizem: "eis o que existe e por que existe". Mas, sim: "eis o que será preciso fazer".

Aliás, os teoristas da educação não falam, em geral, das práticas tradicionais do presente e do passado senão com desdém quase sistemático. Quando o fazem, assinalam, sobretudo, as imperfeições dessas práticas. Quase todos os grandes pedagogos, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, são espíritos revolucionários, que se insurgiram contra os usos de seus contemporâneos. Eles não mencionam os sistemas antigos ou existentes, senão para condená-los, para declarar que não apresentam fundamentos na natureza.

Fazem deles, de modo mais ou menos completo, tábula rasa e empreendem construir, em seu lugar, qualquer coisa de novo.

Se nos quisermos entender, pois, acerca do assunto, será preciso distinguir cuidadosamente as duas espécies de especulação, tão diferentes entre si. A pedagogia é coisa bem diversa da ciência da educação.

Mas, então, que é ela? Para sermos razoáveis, não basta dizer o que ela não seja; será preciso indicar o que significa. Diremos que é uma *arte?* Essa conclusão parece impor-se, pois de ordinário não vemos intermediário entre estes dois extremos – ciência e arte – e damos o nome de arte a todo produto de reflexão, que não seja ciência. Isso, porém, seria estender demasiadamente o sentido da palavra "arte", a ponto de fazê-la denominar coisas muito diversas.

Chama-se arte, igualmente, à experiência prática adquirida pelo mestre, no contato com as crianças e no exercício de sua profissão. Ora, essa experiência é coisa diversa das teorias do pedagogo. Uma observação comum tornará sensível a diferença. Pode-se ser perfeito educador e, no entanto, incapaz de tratar das especulações da pedagogia teórica. O mestre hábil pode saber executar, sem saber dar as razões que justifiquem os processos que emprega. Ao contrário, pode faltar inteiramente ao pedagogo a habilidade prática; ninguém confiaria, por exemplo, uma classe a Rousseau ou Montaigne. Mesmo de Pestalozzi, que era homem do ofício, não se pode dizer que possuísse de modo perfeito a arte de educar, como provam os insucessos repetidos que teve.

A mesma confusão vamos encontrar noutros domínios. Chama-se arte a habilidade do homem de Estado no manejo dos negócios públicos; e diz-se também que os escritos de Platão, de Aristóteles e de Rousseau são tratados de "arte política". E, no entanto, há um abismo entre as operações de espírito que a feitura de um livro como *O Contrato Social* tenha implicado e as que constituem a administração pública. Rousseau teria sido tão mau ministro quanto mau educador. Ainda, para exemplificar, lembremo-nos de que os melhores teoristas das coisas da medicina não são, necessariamente, os melhores clínicos.

Haverá, pois, interesse em não designar por uma e mesma palavra duas formas de atividade tão diferentes. Cremos que seria útil reservar o nome de arte a tudo o que seja prática pura, sem teoria. É assim, aliás, que toda gente emprega o termo quando fala da arte do soldado, da arte do advogado, da arte do professor. Uma arte é um sistema de práticas ajustadas a fins especiais, e que são, nalguns casos, produto de experiência tradicional, comunicada pela educação; noutros, produto de experiência pessoal de cada indivíduo. Não podem ser adquiridas senão pela ação direta do artista sobre as coisas em que deve exercer a atividade. Pode-se, sem dúvida, esclarecer a arte pela reflexão, mas a reflexão não é, nela, elemento essencial, – pois arte existe, arte sem reflexão. Não existe também arte alguma em que toda a atividade seja refletida.

Mas, entre a arte assim definida e a ciência propriamente dita, há lugar para uma atitude mental intermediária. Em vez de agir sobre as coisas ou os seres, segundo modos determinados, pode-se refletir sobre os processos de ação empregados, não com o intuito de conhecê-los e explicá-los, mas para o fim de apreciar o que valem, se são o que devem ser, se não será útil modificá-los e de que modo substituí-los totalmente por novos processos.

Essas reflexões tomam a forma de teorias. São combinações de ideias, não combinações de atos, e, por esse lado, aproximam-se da ciência. Mas as ideias que são assim combinadas não têm por objeto exprimir a natureza de determinadas coisas: têm por objeto dirigir a ação. Não são movimentos, mas estão muito próximas do movimento, que têm por função orientar. Se não são ações constituem programas de ação e, por esse aspecto, aproximam-se da arte. Tais são as teorias médicas, políticas, estratégicas etc.

Para exprimir o caráter misto desse gênero de especulações, propomos chamá-las de teorias práticas. A pedagogia é, assim, uma teoria prática. Ela não estuda cientificamente os sistemas de educa-

---

[21] V. a nota nº 22 do tradutor.

ção; reflete sobre eles no sentido de fornecer ao educador uma visão teórica que o inspire[21].

Fundamentos da reflexão pedagógica (pp. 70-74)

Todavia, para que a reflexão pedagógica possa produzir os efeitos úteis, que é lícito esperar dela, torna-se necessário que esteja submetida à disciplina de uma cultura apropriada. Já vimos que a pedagogia não é a educação e não pode tomar o lugar dela. Seu papel não é substituir a prática educativa, mas guiá-la, esclarecê-la, auxiliá-la, remediando as lacunas que venham a produzir-se e corrigindo as insuficiências que venham a ser observadas.

O pedagogista não tem, portanto, de construir, de modo completo, um sistema de ensino, como se nada existisse antes dele; será preciso, ao contrário, que ele se aplique, antes de tudo, em conhecer e compreender o sistema de seu tempo. Só nessas condições estará apto a servir-se dele, com discernimento, bem como a julgar com critério os pontos defeituosos.

Para que compreendamos o sistema de nosso tempo, não bastará considerá-lo tal como ele hoje se apresenta, porque todo e qualquer sistema educativo é produto histórico, que só a história pode explicar. É uma verdadeira instituição social. Nem é mesmo raro que toda a história do país venha a refletir-se nele. As escolas francesas traduzem ou exprimem o espírito francês. Não se pode, pois, entender cabalmente o que elas sejam, o fim a que visam, se não se souber o que constitui o espírito nacional, quais seus elementos, quais os que dependem de causas permanentes e profundas, e quais, ao contrário, os que sejam devidos à ação de fatores acidentais e temporários – questões, todas essas, que só a análise histórica pode resolver.

Discute-se, frequentemente, para saber que lugar deve tocar à escola primária no conjunto de nossa organização escolar e na vida geral da sociedade. Mas o problema é insolúvel se ignora-se como

se formou nossa organização escolar, donde vêm seus caracteres distintivos, o que determinou, no passado, o lugar que hoje ocupa a escola elementar e quais as causas de seu desenvolvimento.

Assim, a história do ensino, ou ao menos a do ensino nacional, é o primeiro dos conhecimentos propedêuticos da cultura pedagógica. Naturalmente, ao tratar da pedagogia de escola primária, o que interessa mais de perto é a história do ensino primário. Mas, pelas razões que acabamos de indicar, ela não estará completamente desligada de todo o sistema escolar de que faz parte.

Não obstante, esse sistema escolar não é unicamente constituído de práticas estabelecidas, de métodos consagrados pelo uso, herdados do passado. Nele se encontram, além disso, tendências do futuro, aspirações de um novo ideal, entrevisto com maior ou menor clareza. Importa conhecer bem tais aspirações para poder apreciar o lugar que lhes convém, na realidade do sistema escolar. Ora, elas vêm exprimir-se nas doutrinas pedagógicas; a história dessas doutrinas deve completar a do ensino.

Pode-se crer que, para preencher seu fim útil, a história não tenha necessidade de remontar muito longe no passado, podendo, sem maior inconveniente, ser pouco extensa. Não bastará mesmo conhecer as teorias entre as quais se dividem os pensadores de nossos dias? Todas as outras, as dos séculos anteriores, estão hoje caducas e não apresentam outro interesse, parece-nos, senão o de erudição. Cremos, no entanto, que essa atitude não poderá senão enfraquecer uma das principais fontes em que a reflexão pedagógica deve alimentar-se.

Com efeito, mesmo as doutrinas que nos pareçam recentes, não nasceram ontem; são a continuação de doutrinas anteriores, sem as quais não podem ser cabalmente compreendidas; para descobrir as causas determinantes duma corrente pedagógica de alguma importância será preciso, geralmente, remontar muito longe no tempo. É mesmo graças a essa condição que se pode ter alguma segurança em que as vistas novas – que tanto apaixonam os

espíritos – não sejam brilhantes improvisações, destinadas a mergulhar rapidamente no olvido.

Por exemplo, para poder compreender a tendência atual do ensino pelas coisas, a que se pode chamar o realismo pedagógico, será preciso que o estudioso não se limite a examinar como tal tendência se exprime neste ou naquele contemporâneo; será necessário remontar até o momento de sua origem, isto é, ao meio do século XVIII, na França, e fins do século XVII, em outros países. Pelo estudo das origens, a pedagogia realista apresentar-se-á sob novos aspectos; observar-se-ão melhor suas causas profundas, impessoais, que agiram sobre todos os povos da Europa. Ao mesmo tempo, ficará o estudioso em melhores condições para perceber quais são essas causas e, por isso mesmo, para julgar da significação verdadeira do movimento. Mas, por outro lado, essa corrente se constituiu em oposição a uma corrente contrária, a do ensino humanista e livresco. Não se poderá apreciar devidamente a primeira, sem conhecer também o segundo; e isso nos obrigará a remontar ainda mais longe na história. Note-se que para dar todos os seus frutos, a história da pedagogia não deverá estar separada da história do ensino. Ainda que as tenhamos distinguido na exposição, elas são, na realidade, solidárias. Porque, em cada momento, as doutrinas dependem do estado do ensino, seja porque o reflitam, seja porque o combatem. Por outro lado, contribuem para organizá-los, na medida da sua eficácia.

A cultura pedagógica deve ter, portanto, uma base histórica profunda. Só sob essa condição é que a pedagogia poderá escapar a um reparo que se lhe tem feito, com frequência, e que muito tem prejudicado seus foros. Grande número de pedagogos, e entre eles alguns dos mais ilustres, têm empreendido edificar seus sistemas, desprezando o que pudesse ter existido antes deles. O tratamento a que Ponócrates submete Gargântua, antes de iniciá-lo nos novos métodos, neste caso é muito significativo: ele lhe purga o cérebro "*avec élébore d'Anticyre*" de maneira a fazer esquecer "tudo

quanto tivesse aprendido dos antigos preceptores". Isso significava, sob forma alegórica, que a pedagogia nova nada devia ter de comum com a que a havia precedido. Seria colocar-se desde logo fora das condições da realidade.

O porvir não pode sair do nada: não podemos construí-lo, senão com os materiais que nos tenha legado o passado. Um ideal erigido sobre um estado de coisas contrário ao estado de coisas presente não pode ser levado em conta, por isso mesmo que não possui raízes na realidade.

Ademais, é claro que o passado teve suas razões de ser. Se durou é porque atendeu a necessidades legítimas, que não terão desaparecido totalmente no dia seguinte; não se pode, pois, fazer dele tão radicalmente tábula rasa. Eis como a pedagogia não tem sido, muitas vezes, senão uma forma de literatura utópica. Lamentaríamos crianças a que se aplicasse rigorosamente o método de Rousseau ou de Pestalozzi. Essas utopias desempenharam um papel útil, sem dúvida. Seu próprio simplismo lhes permitiu ferir mais vivamente os espíritos, estimulando-os à ação. Contudo, essas vantagens não se desacompanham de inconvenientes; e, demais, para a pedagogia de todos os dias, de que cada mestre tem necessidade para iluminar e guiar sua prática, é preciso menos calor passional e unilateral: ao contrário, ela reclama mais método, sentimento mais nítido da realidade e das dificuldades múltiplas a que seja necessário fazer face. É esse sentimento que nos dará a cultura histórica bem compreendida. Só a história do ensino e da pedagogia permite esclarecer os fins que a educação deve colimar, em cada época.

Mas, no que toca aos meios adequados à realização desses fins, é à psicologia que devemos pedi-los.

Antes de tudo, o ideal pedagógico duma época qualquer exprime o estado da sociedade nessa época. Mas, para que esse ideal se torne realidade, ainda se faz mister adaptar-se a ele o psiquismo da criança. Ora, o psiquismo tem leis próprias. Será preciso conhecê-las para poder modificá-lo. Ao menos, se desejarmos evitar, tanto quanto

possível, as perdas empíricas que a pedagogia tem por objetivo, precisamente, reduzir.

Para poder excitar a atividade a desenvolver-se, em certa direção, faz-se necessário saber ainda quais as molas que a movem e qual sua natureza; porque só assim será possível aplicar, com conhecimento de causa, a ação que convenha, em cada caso.

Trata-se, por exemplo, de despertar o amor da pátria ou o sentimento de humanidade. Seremos capazes de dirigir a sensibilidade moral dos alunos, num ou noutro sentido, tanto quanto conhecermos o conjunto de fenômenos a que se dá o nome de tendências, hábitos, desejos, emoções etc., suas condições e a forma sob a qual se manifestem na criança. Conforme se veja nas tendências infantis o produto de experiências agradáveis, ou desagradáveis, que a espécie tenha podido colher, ou, ao contrário, um fator primitivo, anterior aos estados afetivos que lhe acompanham o funcionamento – processos muito diversos serão aconselháveis na educação.

Ora, é a psicologia infantil que toca a solução desses problemas. Se ela é incompetente para fixar os fins – por isso que o fim da educação varia com os estados sociais – não resta a menor dúvida de que desempenha papel de grande importância na constituição dos meios, isto é, do método. Mesmo quando algum processo não se possa aplicar do mesmo modo a crianças diversas, será ainda à psicologia que devemos recorrer: ela nos auxiliará a reconhecer os diversos tipos de inteligência e os caracteres. Nesse particular, embora estejamos longe ainda, infelizmente, dos grandes recursos que a psicologia mais tarde nos fornecerá, já podemos usufruir de alguma coisa.

Há ainda um ramo especial de psicologia que apresenta, para o pedagogo, importância enorme: é a psicologia coletiva. Cada classe, com efeito, é uma pequena sociedade, e será preciso que ela seja conduzida como tal – não como se fosse uma simples aglomeração de indivíduos independentes uns dos outros. Em classe, as crianças pensam, sentem e agem de modo diverso do que quando estejam isoladas. Na classe produzem-se fenômenos de contágio mental, de

desmoralização coletiva, ou de superexcitação mútua e efervescência salutar, e será preciso discernir uns de outros, a fim de organizar o ensino de forma a prevenir os maus resultados. Certamente, esse ramo da psicologia ainda está na infância. Ele já apresenta, no entanto, certo número de proposições, que não podemos ignorar.

Tais são as principais disciplinas que podem despertar e cultivar a reflexão pedagógica. Em vez de tentar formular, para a pedagogia, um código abstrato de regras metodológicas – empresa que, em virtude da complexidade, não pode ser realizada de maneira satisfatória – parece-nos preferível indicar como o pedagogo deve ser formado. A atitude de espírito conveniente, em face dos problemas que lhe cabem resolver, fica assim cabalmente determinada[22].

Caráter social da educação (pp. 75-82)

Até bem pouco – e ainda hoje as exceções podem ser contadas – os pedagogistas estavam quase todos de acordo em ver, na educação, um fenômeno eminentemente individual[23]. Em consequência, a pedagogia era corolário imediato e direto da psicologia, nada mais.

---

[22] Durkheim faleceu antes, portanto, do término da I Guerra Mundial e das consequências desse acontecimento, tanto na vida social e política como nos domínios do pensamento científico e filosófico. A conceituação do *conhecimento científico* é hoje algo diferente da que ele podia expor e defender à época. Os resultados da construção científica, como simples descoberta de leis preexistentes na natureza, está hoje de muito enriquecida com a noção de *modelos* que o próprio homem cria, para explicação e interpretação, alguns dos quais de especial interesse nas *ciências sociais* e suas aplicações, entre as quais as da *ação educativa intencional.* Não obstante, algumas das concepções hoje pacíficas, até mesmo a de que os fins de atividades humanas, individuais e sociais também são suscetíveis de descrição e investigação objetiva, estão em germe no texto deste capítulo, quando Durkheim fala dos modelos a que chamou *teorias práticas,* como também, ao fim da obra, quando expressamente admite *Planos de educação.* A esse respeito, é de notar-se ainda a importância que atribui aos estudos de um ramo especial da psicologia, então mal iniciado, a *psicologia coletiva,* ou *psicologia social.* Para mais exata compreensão da evolução das ideias lançadas pelo autor, recomenda-se: Gaston Granger, *Lógica e Filosofia das Ciências,* Lourenço Filho, *Educação comparada,* ambos de Edições Melhoramentos. (Nota do tradutor.)

[23] A ideia foi já expressa por Lange, numa lição inaugural, nos *Monastshefte der Comeniusgesellschaft.* À mesma tendência se inclinam Lorenz von Stein, Willman, *Didaktik als Bildungslehre,* 2 vols. 1894; Natorp, *Social padagogik,* 1899; Bergemann, *Soziale Piidagogik,* 1900. Citaremos, igualmente, Edgard Vincent, *The social mind and education;* Elslander, *L 'education au point de vue sociologique, 1899.*

Para Kant como para Mill, para Herbart como para Spencer, a educação teria como objeto primacial o de realizar em cada indivíduo, levando-os ao mais alto grau de perfeição possível, os atributos constitutivos da espécie humana, em geral. Dava-se como verdade evidente, axiomática, que há uma educação, e uma só, a qual, com exclusão de qualquer outra, conviria indiferente-mente a todos os homens, quaisquer que fossem as condições históricas e sociais de que dependessem. Era um ideal abstrato e único, que os teoristas de educação se propunham determinar. Admitia-se que houvesse uma natureza humana, cujas formas e propriedades seriam determinadas uma vez por todas; e o problema pedagógico consistiria em verificar de que modo a ação educativa devia exercer-se, sobre a natureza do homem, assim definida. Ninguém pensava, sem dúvida, que o homem apresentasse, de uma só vez, desde que entra na vida, tudo o que ele pode e deve ser. É de elementar observação que o ente humano não se constitui, senão progressivamente, no curso de lentas transformações, que começam no nascimento para somente chegar a termo na idade madura. Mas supunha-se que tais transformações não fariam mais do que atualizar virtualidades, trazer à luz energias latentes que já existissem, pré-formadas, no organismo físico e mental da criança. O educador nada teria de essencial a juntar à obra da natureza.

Não criaria nada de novo. Seu papel seria limitado a impedir que essas virtualidades existentes não se atrofiassem por inação, não se desviassem da direção normal ou não se desenvolvessem muito vagarosamente.

Daí não terem as condições de tempo e de lugar, ou o estado social, enfim, nenhum interesse para a pedagogia. Uma vez que o homem trouxesse já consigo todos os germes de seu desenvolvimento, bastaria a observação do indivíduo para a determinação exata das regras desse desenvolvimento. O que importava era conhecer as faculdades nativas e sua natureza. Ora, a ciência que tem

por objeto descrever e explicar o homem individual é a psicologia. Parecia, pois, que ela bastasse a todos os reclamos do pedagogo.

Infelizmente, essa concepção da educação se acha em contradição formal com tudo quanto nos ensina a história; não se aponta um só povo, com efeito, que a tenha posto em prática.

Preliminarmente, observemos o seguinte: muito ao contrário de haver uma educação universal, adaptada a toda a espécie humana, não há, por assim dizer, sociedade em que vários sistemas pedagógicos não coexistam, funcionando paralelamente.

Ora, é evidente que tais sistemas educativos especiais não são, de modo algum, organizados em vista de fins individuais. Sem dúvida, ocorre, às vezes, que eles realizam o desenvolvimento no indivíduo de aptidões particulares que nele estavam imanentes e que não demandavam senão oportunidade de expansão. Nesse sentido, pode-se dizer que auxiliam a realizar a natureza individual. Mas bem sabemos quanto essas vocações estritamente definidas são excepcionais. Nos casos mais frequentes, não somos predestinados, pelo temperamento ou caráter, a uma função bem determinada.

O homem médio é eminentemente plástico; pode ser utilizado, com igual proveito, em funções muito diversas. Se, pois, o homem se especializa, sob tal forma em vez de tal outra, não é por motivos que lhe sejam internos; ele não é, nesse ponto, levado pelas necessidades de sua natureza. É a sociedade que, para poder manter-se, tem necessidade de dividir o trabalho entre seus membros, e de dividi-los de certo e determinado modo. Eis por que já prepara, por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que necessita. É, pois, por ela e para ela que a educação se diversifica.

Há mais, no entanto. Bem longe de nos aproximar necessariamente da perfeição humana, ela não se efetua, ao contrário, sem uma deformação parcial do indivíduo; e isso mesmo, para se pôr em harmonia com as predisposições naturais de cada qual.

Porque não podemos desenvolver com a intensidade necessária as faculdades que nossa especialização implica, sem deixar que as outras se embotem pela inação, isto é, sem abdicar por consequência de uma boa parte de nossa natureza. Para exemplificar: o homem como indivíduo não é feito menos para agir que para pensar. Até mesmo, por isso que ele é, antes de tudo, um ser vivo, e a vida é ação – as faculdades ativas lhe são talvez mais essenciais que as outras. Sem embargo, desde o momento em que a vida intelectual das sociedades atinja certo grau de desenvolvimento, há e deve haver, necessariamente, homens que se consagrem de modo exclusivo ao pensamento, homens que não fazem senão pensar. Ora, o pensamento não se pode desenvolver senão quando se desprende do movimento, senão desviando o indivíduo da ação imediata. Assim se formam essas naturezas incompletas em que todas as energias de atividade são convertidas, por assim dizer, em reflexão, e que, embora truncadas, constituem elementos indispensáveis ao progresso científico. Jamais a análise abstrata da constituição humana teria permitido prever que o homem fosse suscetível de alterar assim o que passa por ser de sua essência, nem que uma educação fosse necessária para preparar essas úteis alterações.

Todavia, qualquer que seja a importância desses casos especiais, não se poderia contestar que eles não representam toda a educação. Pode-se dizer até que não se bastam a si mesmos; onde quer que os encontremos não divergem, uns dos outros, senão desde certo ponto, além do qual todos se confundem. E repousam todos também sobre uma base comum. Não há povo, com efeito, em que não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, qualquer que seja a categoria a que pertençam. É mesmo essa educação comum que passa geralmente por ser a verdadeira educação. Ela por si só parece merecer de modo pleno esse nome. Concorda-se em que todas as demais sejam uma espécie de pree-

minência. Será dela, portanto, e sobretudo, que importa saber se está implicada na noção da entidade humana, ou se pode ser deduzida dessa noção.

A bem dizer, a questão não existe no que concerne aos sistemas de educação que nos dá a conhecer a história. Estão eles de tal modo ligados a sistemas sociais determinados que não se podem separar de sua estrutura. Se, a despeito das diferenças que separavam o patrício da plebe, havia em Roma uma educação comum a todos os romanos, essa educação tinha por característica a de ser essencialmente romana. Ela implicava toda a organização da cidade, ao mesmo tempo em que era sua base. E o que afirmamos de Roma pode ser repetido para todas as sociedades históricas. Cada tipo de povo tem um tipo de educação que lhe é próprio, e que pode servir para defini-lo, tanto quanto sua organização moral, política e religiosa. É um dos elementos de sua fisionomia.

Eis por que a educação tem variado tão prodigiosamente, segundo o tempo e o espaço. Eis por que, aqui ela habitua o indivíduo a abdicar completamente de sua personalidade, entre as mãos do Estado, enquanto alhures, ao contrário, procura fazer dele um ser autônomo, legislador de sua própria conduta; porque ela é ascética na Idade Média, liberal na Renascença, literária no século XVII, científica em nossos dias. Não é que, por uma série de aberrações, os homens tenham desprezado sua natureza de homens e necessidades dela decorrentes; mas é que suas necessidades têm variado, e variam, porque as condições sociais de que dependem as necessidades humanas não se conservaram idênticas.

Mas, por inconsciente contradição, o que aceitamos facilmente para o passado recusamos a admitir para o presente e, mais ainda, para o futuro.

Todos reconhecem, sem dificuldade, que em Roma ou na Grécia a educação tinha por único objeto fazer gregos e romanos e que, por consequência, se achava solidária com todo o conjunto de insti-

tuições políticas, morais, econômicas e religiosas. Agrada-nos acreditar, porém, que a educação moderna escape à lei comum, que desde agora ela é menos diretamente dependente das contingências sociais e que, de futuro, esteja realmente libertada de tais contingências. Não repetimos, sem cessar, que desejamos fazer de nossas crianças verdadeiros homens, antes de fazê-los cidadãos, e não parece que nossa qualidade de homens seja naturalmente subtraída às influências coletivas, pois que lhe é logicamente anterior?

E não seria uma espécie de milagre que a educação, depois de ter tido, durante séculos e em todas as sociedades conhecidas, caracteres de instituição social, tivesse podido mudar assim de natureza? Semelhante transformação parecerá mais surpreendente ainda, se se considerar que o momento em que ela se tenha completado é precisamente aquele em que a educação começou a tornar-se verdadeiro serviço público: porque, só depois do fim do século passado, é que se vê a educação, em toda a Europa, tender a colocar-se sob a direção e fiscalização mais direta e efetiva do Estado. Não há dúvida em que os fins a que ela procura chegar hoje destacam-se das condições locais ou étnicas, que a particularizavam antes; os fins da educação se tornam mais gerais e abstratos. Mas nem por isso se tornam menos coletivos na essência. Não é, com efeito, a coletividade que no-los impõe? Não é a coletividade que nos obriga a desenvolver na criança, antes de tudo, as qualidades comuns da humanidade? Ainda mais: não somente ela exerce sobre nós, pela opinião, uma pressão moral no sentido de assim entendermos nossos deveres de educador, como ela mesma se encarrega da tarefa. Demonstra, assim, o apreço que liga a esse trabalho. É fácil de compreender que se a coletividade chega a esse ponto é porque se sente nisso grandemente interessada. E, realmente, só uma cultura amplamente humana pode dar às sociedades modernas os cidadãos de que elas têm necessidade. Porque cada um dos grandes povos europeus cobre um imenso habitat;

porque eles se constituem hoje das mais diversas raças; porque o trabalho aí se divide infinitamente, e os indivíduos que os compõem são de tal modo diferentes uns dos outros que não há quase nada de comum entre eles, senão a qualidade do homem em geral. Eles não poderiam, pois, guardar a homogeneidade indispensável a todo *consensus* social, senão com a condição de serem tão semelhantes como possível pelo único lado em que todos se parecem, isto é, tanto quanto representem atributos humanos comuns.

Em outros termos: em sociedades tão diferenciadas não pode haver outro tipo coletivo senão o tipo genérico do homem.

Que ele venha a perder alguma coisa de sua generalidade, que se deixe empolgar por algum rodeio do antigo particularismo, e ver-se-á qualquer desses grandes Estados decompor-se numa multidão de pequeninos grupos fragmentários. Assim, nosso ideal pedagógico se explica por nossa estrutura social, tanto quanto o dos gregos e dos romanos não se compreenderia senão pela organização da cidade. Se nossa educação moderna não é mais estritamente nacional, é na constituição das nações modernas que devemos procurar a explicação do fato.

E ainda não é tudo. Não foi somente a sociedade que elevou o tipo humano à dignidade do modelo que o educador deve esforçar-se por formar; mas é ela ainda que o constrói, e ela o constrói segundo suas necessidades. Porque é um erro pensar que o indivíduo esteja todo na constituição natural do homem, e que não haja outro problema senão o de descobri-lo pela observação metódica, sob o risco de comprometer-se pela imaginação, a qual pelo pensamento transporta, ao mais alto grau, todos os germes que encontra.

O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame sua economia interna, seu equilíbrio.

Prova-o, exuberantemente, a maneira por que tem variado a concepção do tipo humano, nas sociedades como as vemos na história. Porquanto, os antigos, tanto quanto nós próprios, imaginavam transformar suas crianças em homens. Se eles se recusavam a ver semelhantes seus nos estrangeiros, era precisamente porque, a seus olhos, tão somente a educação da cidade podia fazê-los seres verdadeira e propriamente humanos. Apenas eles concebiam a humanidade a seu modo, modo que não é o nosso, de hoje. Toda transformação, mais ou menos importante na organização de uma sociedade, apresenta, como efeito, uma mudança de igual importância na ideia que o homem deve fazer de si mesmo. Se, sob a pressão do aumento da concorrência, o trabalho social se especializar mais ainda que hoje, a especialização de cada operário será, em consequência, mais marcada e mais precoce; o círculo das coisas que a educação comum compreende se restringirá mais ainda, e o tipo humano perderá alguns de seus caracteres, hoje julgados essenciais.

Não há muito, a cultura literária era considerada como elemento essencial na cultura humana; agora nos aproximamos de uma época em que ela não será, talvez, senão uma especialidade. Da mesma forma, se existe uma hierarquia reconhecida entre nossas faculdades, se a alguma entre elas atribuirmos uma espécie de preeminência, razão por que a desenvolvemos mais que as outras, não é porque a natureza por si mesma lhe tenha, para todo o sempre, marcado esse lugar eminente; mas é porque ela apresenta para a sociedade do momento um mais alto e assinalado valor. Dado que a escala desses valores varia, necessariamente, com as sociedades, essa hierarquia nunca é a mesma em dois momentos diversos da história. Ontem, era a coragem que estava em primeiro lugar, com todas as qualidades que a virtude militar implica; hoje, é o pensamento e a reflexão; amanhã, será talvez a delicadeza do gosto, a sensibilidade educada para as coisas da arte. Assim, no presente, como no passado, nosso ideal pedagógico, até nas

minúcias, é obra social. É ela que nos traça o modelo do homem que devemos ser e, nesse modelo, vêm-se refletir todas as particularidades de sua organização[24].

Importância da ação educativa (pp. 82-86)

Podemos agora resumir o pensamento do parágrafo anterior. Longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência.

Uma cerimônia existente num grande número de sociedades põe em evidência este traço distintivo de educação humana, e mostra-nos mesmo que o homem teve dela, desde logo, o sentimento. Refiro-me à cerimônia da *iniciação*. Ela se realizava uma vez terminada a educação; geralmente encenava um último período, em que os antigos davam a última demão à formação do jovem, revelando-lhe as crenças fundamentais e os ritos sagrados, de maior significação da tribo. Uma vez submetido a ela, o indivíduo tomava seu lugar na sociedade; deixava a companhia das mulheres, no meio das quais tinha passado a infância; tinha, então, lugar indicado entre os guerreiros; ao mesmo tempo, tomava consciência do seu sexo, de que passava a ter todos os direitos e deveres. Tornava-se homem e cidadão.

Ora, é crença universalmente difundida em todos os povos que o iniciado, pelo simples fato da iniciação, tornava-se homem inteiramente novo; mudava de personalidade, tomava outro nome, e é bem-sabido que o nome não era então considerado como simples signo verbal, mas como um elemento essencial da pessoa. A iniciação era considerada como segundo nascimento. Tal transformação, o espírito primitivo a representava simbolicamente, imaginando que um princípio espiritual, uma espécie de nova alma vinha encarnar-se no indivíduo. Mas, se separarmos dessa crença as formas míticas

[24] V. os textos já indicados, em especial *Organização e Administração Escolar*. Edições Melhoramentos. (Nota do tradutor.)

que a envolvem, não vimos a encontrar, sob um símbolo de fácil decifração, essa ideia ainda obscuramente entrevista da educação que cria um ente novo? Esse ente, é evidente, representa o homem social.

Entretanto – podem objetar-nos – se, realmente, para as qualidades morais é assim, porquanto elas nos vêm limitar a atividade, e por isso mesmo só podem ser suscitadas por uma ação vinda de fora, outras qualidades não haverá em que todo homem se interessa em adquirir e espontaneamente procura? Sim; tais são as diversas qualidades da inteligência que melhor lhe permitem adaptar a conduta à natureza das coisas. Tais são, também, as qualidades físicas, e tudo quanto contribua para a saúde e o vigor do organismo. Para essas, pelo menos, parece que a educação não faz senão ir adiante do que a natureza conseguiria por si mesma; mas, ainda assim, para esse estado de perfeição relativa, a sociedade concorre muito: apressa aquilo que, sem seu concurso, só muito lentamente se daria.

Mas, o que demonstra claramente, apesar das aparências, que aqui, como alhures, a educação satisfaz, antes de tudo, às necessidades sociais, é que há sociedades nas quais esses predicados não são cultivados; e mais, que eles têm sido muito diversamente compreendidos, segundo os diversos grupos sociais considerados.

Vede bem até que ponto a psicologia é, assim, incompleta para resolver as questões que a pedagogia se propõe. Não somente, como já demonstramos, é a sociedade que traça ao indivíduo o ideal que ela deve realizar pela educação, mas ainda, na natureza individual não há tendências determinadas, estados definidos que sejam como que uma primeira aspiração para esse ideal, ou de que possam ser julgadas como a forma interior antecipada.

Não é que não existam em nós capacidades muito gerais, sem as quais esse ideal seria evidentemente irrealizável. Existem, sem dúvida. Se o homem pode aprender a sacrificar-se é porque não é incapaz de sacrifício; se pode submeter-se à disciplina da ciência é

porque não é absolutamente incapaz disso. Só pelo fato de fazermos parte integrante do universo, pertencemos a alguma coisa que já não somos nós mesmos; há, assim, uma primeira impersonalização que nos prepara para o desinteresse. Igualmente, pelo simples fato de pensarmos, temos certa inclinação para conhecer. Mas entre essas vagas e confusas predisposições, mescladas aliás de toda a sorte de predisposições contrárias, e a forma tão definida e tão particular que elas tomam sob a ação da sociedade, vai um abismo. Mesmo à análise mais penetrante, será impossível perceber, de antemão, nesses germes indistintos, o que se tornarão eles uma vez que a coletividade os tenha fecundado. Porque esta não se limita a dar-lhes o relevo que lhes falta: ela lhes acrescenta alguma coisa. Acrescenta-lhes sua energia própria e, por isso mesmo, as transforma, tirando delas efeitos que não estavam no conteúdo primitivo. Mesmo quando a consciência individual não guarde mais mistérios para nós, mesmo quando a psicologia for uma ciência acabada, ela não nos poderá informar quanto aos fins de educação. Só a sociologia nos auxiliará a compreendê-los, seja relacionando-os com os estados sociais de que dependem e que exprimem, seja para nos auxiliar a descobri-los, quando a consciência pública, conturbada e incerta, não saiba mais quais devam ser esses fins.

Fins e meios da educação (pp. 87-89)

Mas se o papel da sociologia é preponderante na determinação dos fins que a educação deve atingir, terá ela a mesma importância no que diz respeito aos meios? Não. Aqui a psicologia retoma seus direitos. Se o ideal pedagógico exprime, antes de tudo, as necessidades sociais, ele não se pode realizar senão nos indivíduos e pelos indivíduos.

Não devemos desconhecer os serviços que à pedagogia pode prestar a ciência do indivíduo e nós nos empenhamos em demonstrar a importância dessa colaboração. No entanto, cremos ainda que

mesmo no círculo de problemas em que ela pode utilmente esclarecer o pedagogo, não deverá desprezar as luzes da sociologia. Por isso que os fins da educação são sociais, os meios pelos quais esses fins podem ser plenamente atingidos devem ter, necessariamente, caráter social. E, na verdade, entre todas as instituições pedagógicas, não há uma só talvez que não seja análoga a uma instituição social de que ela reproduza, sob forma reduzida e como que condensada, os traços capitais. Há uma disciplina na escola, como na cidade. As regras que fixam os deveres aos escolares são comparáveis às que prescrevem ao homem feito sua conduta. As penas e as recompensas que lhes estão ligadas, como consequência, não deixam de ter semelhança com as penas e recompensas que dão sanção às leis dos adultos.

Ensinamos às crianças a ciência feita? Mas a ciência que se faz é ensinada também. Ela não fica encerrada no cérebro dos que a concebem; ela não se torna verdadeiramente ativa senão pela condição de ser comunicada aos outros homens. Ora, essa comunicação que põe em jogo todo um complexo de mecanismos sociais constitui um ensino que, por se dirigir ao adulto, nem por isso difere do que a criança recebe do mestre-escola. Não se diz, aliás, que os sábios são os mestres de seus contemporâneos e não se dá o nome de "escolas" aos grupos que se formam em torno deles?[25].

Os exemplos poderiam ser multiplicados. Como a vida escolar não é senão o germe da vida social e como esta não é senão o desenvolvimento daquela – os principais processos pelos quais uma funciona devem ser encontrados na outra. Pode-se, pois, esperar que a sociologia, ciência das instituições sociais, nos auxilie a compreender melhor o que são as instituições pedagógicas e a conjeturar o que devam ser elas, para melhor resultado do próprio trabalho. Tanto mais conheçamos a sociedade, tanto melhor chegaremos a perceber o que se passa nesse microcosmo

[25] Willmann, op. cit.

social que é a escola. Ao contrário, vede com que prudência e com que medida, mesmo quando se trate da determinação dos processos, convém utilizar os dados da psicologia. A ela, por si só, não poderíamos pedir os elementos necessários à organização de uma técnica que, por definição, tem seu protótipo não no indivíduo, mas na coletividade.

Por outro lado, os estudos sociais, de que dependem os fins pedagógicos, não limitam sua influência na determinação desses fins. Interessam à concepção do método: porque a natureza dos fins implica, em parte, a dos meios.

Se a sociedade, por exemplo, se orienta num sentido individualista, todos os processos de educação que possam ter como consequência o menor apreço da espontaneidade interna parecerão intoleráveis e serão afastados. Ao contrário, se, sob a pressão de circunstâncias duráveis ou passageiras, ela sente a necessidade de impor a todos um conformismo rigoroso, tudo o que possa provocar a iniciativa da inteligência será proscrito da escola.

De fato, todas as vezes em que o sistema educativo é profundamente transformado, isso se dá sob a influência de alguma das grandes correntes sociais, de ação generalizada na vida coletiva. Não foi depois de descobertas psicológicas que a Renascença opôs aos processos educativos da Idade Média um conjunto de novos processos. O que aconteceu foi que, após as transformações sobrevindas na estrutura das sociedades europeias, uma nova concepção do homem e de seu lugar no mundo acabara de surgir. Do mesmo modo, os pedagogos que, nos fins do século XVIII ou começo do XIX, empreenderam substituir o ensino abstrato pelo ensino intuitivo, representavam, antes de tudo, o eco das aspirações de seu tempo. Nem Basedow, nem Pestalozzi, nem Froebel eram grandes psicólogos. O que há de comum e saliente nas doutrinas desses pedagogos é o respeito pela liberdade interior – esse horror por toda e qualquer compressão, esse

amor do homem e, por consequência, da criança, em que se funda o moderno individualismo[26].

A pedagogia realista[27]

Abordaremos agora uma fase totalmente nova – será a última, aliás – da evolução pedagógica e, mais geralmente, do desenvolvimento mental dos povos europeus. Temos nos mantido desde o início deste livro num único e mesmo lado do pensamento; chegamos ao seu ponto culminante no último capítulo, com esse humanismo melhorado e racionalizado que encontrou sua expressão mais perfeita no cartesianismo, nessa filosofia das ideias claras, que permaneceu e que, sob uma forma nova, deve permanecer na base de nosso espírito nacional. Passaremos agora para o lado oposto. Mas, justamente porque a corrente da gênese que vamos assistir corre ou parece correr numa direção totalmente oposta à anterior, importa, antes de irmos mais adiante, procurarmos abranger essa última num olhar global, para marcar seu passo e sua postura geral. Somente assim é que poderemos perceber se essas duas correntes seguem realmente duas direções opostas ou se, ao contrário, estão destinadas a juntar-se, misturar-se e correr juntas num mesmo leito, porém ampliado e transformado.

Mostrei no capítulo anterior, que o conteúdo positivo do ensino humanista consistia em fazer a criança conhecer os aspectos mais gerais do coração e da mente do homem. Isso é que explica o sentido ambíguo tomado e conservado, não sem razão, pela palavra humanidades. Com efeito, o ensino das humanidades é um ensino do homem, pois o meio no qual a criança se forma e desenvolve é composto unicamente por produtos do pensamento humano. Mas

[26] Uma das ideias sempre presentes nas modernas tendências educativas do *trabalho em cooperação*. Nela se refletem, evidentemente, comprovando o pensamento de Durkheim, as novas formas sociais que o mundo ensaia. V. *Introdução ao estudo da Escola Nova*.

[27] Os textos seguintes foram extraídos de *A evolução pedagógica*. (1995, pp. 260-325).

o ensino da época precedente, isto é, da época escolástica, não tinha um caráter diferente. É verdade que a cultura dada então pela universidade não era literária, mas sim exclusivamente lógica. Ora, qual é o objeto da cultura lógica, sobretudo tal como era concebida, senão o homem? Não é mais o homem completo, integral, tal como o considera o humanista, o homem em todas as manifestações de sua atividade moral, como ser que tanto sente e quer, quanto pensa; não é mais senão o homem reduzido ao seu aspecto lógico, ou seja, ao entendimento puro, à razão, mas é sempre o homem e só ele. E se remontarmos, além da escolástica, até o período carolíngio, isto é, até a idade gramatical, ainda é o pensamento humano que vemos ser estudado e ensinado através dos sinais materiais com os quais se expressa, ou seja, através da linguagem. Sabemos, por outro lado, que esse período não foi senão preâmbulo e a preparação do que iria segui-lo imediatamente. Assim, o homem, sempre o homem.

Quanto à natureza, só é conhecida através do homem. As coisas em si não têm interesse; não são estudadas por e em si, mas através das opiniões humanas que elas oportunizaram. Não é a realidade tal como ela é que se quer saber, mas sim o que os humanos disseram dela, isto é, o que elas têm, por assim dizer, de humano.

Donde a importância primordial do texto, que não é menor na escolástica do que na Renascença. No texto é que se fixaram as opiniões, os pensamentos dos homens. Entre as coisas e a mente intercala-se o texto para escondê-las parcialmente. Essa influência do texto é tão obsessiva que as maiores mentes, as que têm o sentimento mais forte do que há de vivo na realidade, do interesse que a mente teria em aproximar-se mais dessa fonte de vida, não conseguem, no entanto, libertar-se dela: assim como Rabelais. Levantam esse véu que lhes esconde o real apenas para deixá-lo cair imediatamente. E essa atitude mental deve-se a causas tão profundas que pudemos observá-la já em nossos primeiros passos. A mais velha organização escolar que conhecemos é a que divide em

dois ciclos todos os ramos do saber humano: o Trivium e o Quadrivium. Ora, vimos que, apesar de seu aspecto arcaico, essa divisão e essa classificação tinham um sentido ainda atual. O Trivium é o conjunto das disciplinas cujo objeto são as diferentes manifestações da natureza humana, é a Gramática, a Dialética e a Retórica. O Quadrivium é o conjunto das disciplinas relacionadas com as coisas, é a aritmética, a geometria, a música, ciências dos sons e do ritmo, a Astronomia. Já a partir desse instante estava feita a distinção e vimos que o Quadrivium ocupava um lugar muito restrito no ensino; no primeiro plano estava o Trivium, que jamais perdeu essa situação totalmente preponderante.

Assim, explica-se uma lei sobre a qual chamei várias vezes sua atenção e que, com efeito, domina toda a nossa evolução escolar. É que desde o século VIII passamos de formalismo pedagógico a formalismo pedagógico, sem conseguir saída alguma. Seguindo os tempos, o formalismo foi sucessivamente gramatical, lógico ou dialético e, a seguir, literário; mas, sob formas diversas, sempre triunfou o formalismo. Quero dizer com isso que durante todo esse tempo a meta do ensino sempre foi não a de dar à criança conhecimentos positivos, noções tão adequadas quanto possível de coisas determinadas, mas sim de suscitar nela habilidades todas formalistas, aqui a arte de discutir, acolá a arte de expressar-se.

A causa dessa tendência tão característica é que, a partir do momento em que o ensino tinha como objeto o homem, somente o homem, ele não podia, por assim dizer, comportar o saber propriamente dito. Em primeiro lugar, estando excluída a natureza, estava excluída, ao mesmo tempo, toda uma fonte, talvez a mais importante, de conhecimentos positivos. Restava o homem e podemos conceber, sem dúvida, que o homem seja o objeto de uma ciência propriamente dita. Sabemos hoje que a natureza humana é infinitamente complexa, que ela tem profundezas insuspeitadas pelos mortais comuns, que a maneira com a qual aparece ante si mesma

é enganosa e que ela oferece a quem a estuda uma bela colheita de conhecimentos positivos a serem colhidos. Mas essa concepção é muito recente; data de trinta a quarenta anos; no máximo, podemos fazê-la remontar até Auguste Comte.

Nada mais simples, para os humanistas, do que as paixões que movem os homens desde que existem, e do que as grandes verdades fundamentais e, por esse motivo, elementares, colocadas na base da civilização. O que importava ensinar, pois, não era o de que são feitos esses estados muito gerais da alma humana, mas sim a arte de realizá-los, de traduzir em palavras suas variações e nuanças. Para os dialéticos da Idade Média, o homem era coisa ainda mais simples, pois era reduzido à razão raciocinadora, isto é, a um pequeno número de conceitos muito gerais, de formas vazias, suscetíveis de aplicação indistinta a toda espécie de matéria: conceito de substância e atributo, essência e acidente, gênero e propriedade etc. Para eles também, consequentemente, o difícil, o que a criança ignorava sobretudo, era menos o que eram esses conceitos gerais e formalistas (dos quais não se podia dizer muita coisa, pois eram vazios) do que a arte de utilizá-los, no raciocínio e, mais particularmente, na discussão.

Assim, o persistente formalismo de nossa cultura intelectual vem do fato de que sempre tem o homem como objeto quase que único. Mas devemos agora procurar o porquê dessa concentração nesse objeto único, porque durante séculos o ensino desviou-se de maneira tão sistemática desse mundo exterior que, entretanto, é tão próximo de nós que, qualquer coisa que façamos, ocupa um lugar tão grande em nossa vida, e que, através da ação que exerce sobre nossos sentidos, lembra-nos sem parar o sentimento de sua existência. Estará na natureza de toda civilização principiante que se apegue primeiro ao homem e descarte o mundo? A civilização antiga, porém, seguiu o caminho contrário. O pensamento helênico dedicou-se primeiro às coisas, ao universo físico. Todos os grandes pensado-

res da Grécia, desde Tales até os sofistas, especularam exclusivamente sobre o universo físico; eram físicos. Procuravam entender o mundo. Quanto ao homem, não parecem sentir de maneira alguma a necessidade de conhecê-lo e deixam-no fora de suas especulações. Somente com Sócrates, isto é, numa época muito tardia, é que a mente humana torna-se objeto de reflexão e, consequentemente, de ensino. Donde vem, pois, que a civilização cristã se desenvolveu numa direção oposta? Donde vem que foi imediatamente atraída pelo homem e as coisas humanas e que, ao contrário, manifestou uma indiferença tão grande e tão longa para com as coisas do mundo exterior? E fácil imaginar o interesse da pergunta, ainda que desde um ponto de vista meramente pedagógico.

A aproximação com a Grécia é o caminho da solução. Se a reflexão grega dirigiu-se inicialmente, e com um movimento tão exclusivo, até o mundo, é que o mundo era, aos olhos da opinião, a coisa excelente e santa. Com efeito, o mundo era tido por divino, ou antes como sendo o próprio domínio das divindades. Os deuses não estão fora do mundo, estão nas coisas, e não há coisa onde não resida uma divindade. O homem e a mente humana eram considerados então como coisas profanas e de pouco valor; o próprio Sócrates ensina-nos isso e apoia-se até nesse caráter profano para reivindicar o direito de especular com plena independência; aqui, diz ele, o pensador deve gozar de uma liberdade total, pois não ameaça invadir o domínio dos deuses. Para o cristianismo, ao contrário, a mente, a consciência do homem é a coisa sagrada e incomparável; pois a alma, esse princípio de nossa vida interior, é uma emanação direta da divindade. O mundo, por sua vez, define-se pela matéria, e a matéria é a coisa profana, vil, degradante, é a antagonista da mente, é a fonte do mal e do pecado. Entre a mente e as coisas há toda a distância que separa o espiritual do temporal. Assim, Deus abandonou desdenhosamente o mundo aos livres empreendimentos dos homens, *tradidit mundum hominum disputationi*.

Essa notável inversão na atitude observada por essas duas religiões não tem nada de fortuito ou acidental: deve-se, ao contrário, a uma inversão correspondente nos princípios dos quais se inspiram. As religiões da Antiguidade são, antes de tudo, sistemas de rituais cujo objeto essencial é assegurar a marcha regular do universo. Para que o trigo germine e dê uma colheita abundante, para que os rios corram, para que os astros completem suas revoluções, é preciso que os deuses da colheita, os deuses dos rios, os deuses dos astros, vivam, e são os rituais que os fazem viver. Explica-se, então, que toda a atenção do grego se tenha dirigido mundo afora, onde está, segundo ele, o princípio do ser.

Ao contrário, é no próprio homem, na alma do homem que a religião cristã tem sua sede. Religião essencialmente idealista, sobre o mundo das ideias, sobre o mundo das almas, é que seu Deus almeja reinar, e não sobre o mundo dos corpos. Adorar os deuses da Antiguidade era manter sua vida material com a ajuda de oferendas e sacrifícios, pois de sua vida depende a do mundo; o Deus dos cristãos, por sua vez, quer ser adorado; como a fórmula diz, em espírito e na verdade. Ser, para ele, é ser acreditado, ser pensado, ser amado. Tudo inclinava o cristão, portanto, a dirigir seu pensamento para si, pois nele está a fonte da vida, quero dizer a verdadeira vida, a que mais valor tem aos seus olhos, a vida espiritual. O próprio detalhe das práticas do culto torna necessária essa concentração nele mesmo. O ritual mais comum é a prece, e a prece é uma meditação interior. Como a virtude e a piedade consistem, para o cristão, não em manobras materiais, mas sim em estados interiores da alma, é obrigado a exercer uma perpétua vigilância sobre si. Como é obrigado a perpétuos exames de consciência, é preciso que aprenda a interrogar-se, analisar-se, perscrutar suas intenções, numa palavra, a refletir. Assim, dos dois possíveis polos de todo pensamento, a natureza, por um lado, o homem, do outro, em torno do segun-

do é que havia necessariamente de gravitar a reflexão das sociedades cristãs e, consequentemente, seu sistema de ensino.

Numa palavra, com o Cristianismo, o mundo perde a unidade confusa que tinha originalmente e cinde-se em duas partes, duas metades de valor muito desigual; por um lado, está o mundo do pensamento, da consciência, da moral, da religião, e, do outro, está o mundo da matéria sem inteligência, amoral, sem religião. Ora, a atividade religiosa, moral, intelectual, isso é realmente humano, isso é característico do homem. Como, conforme unanimemente reconhecido, o objeto fundamental da educação é o de desenvolver na criança os germes de humanidade existentes nela, nem havia de vir à mente que a natureza e as ciências pudessem servir para esse fim. Só podiam desviar dele. E a esse sentimento é que ainda obedecem, confusa ou claramente, os que, hoje mesmo, protestam contra qualquer tentativa que vise a ampliação em nosso sistema de ensino do lugar do mundo físico e das ciências relacionadas com ele. Não é explicando o Universo ao homem que se lhe fará conhecer o que mais lhe importa penetrar antes de tudo, isto é, ele mesmo. Não é ensinando-lhe as leis da física ou da química que se lhe ensinará nem a dirigir melhor seu pensamento, nem a regular melhor sua conduta. Parece até haver uma espécie de contradição e profanação em querer formar dessa maneira o homem, a consciência na escola da natureza, a parte mais nobre do real sobre o modelo de sua parte mais baixa.

Não analisarei aqui se tudo deve ser abandonado nessa concepção ou se, ao contrário, ela não tem algum fundamento e se não há algo a reter dela; voltaremos a esse problema, razão pela qual adio-o provisoriamente. Limito-me por ora em expor essa maneira de ver, tal como se apresenta historicamente para nós, pois ela nos fornece a resposta à pergunta histórica que levantamos. Perguntávamo-nos com qual estranha cegueira o homem, ao mesmo tempo em que se engajara profundamente no meio físico, pôde desinteressar-se dele a esse ponto; como pôde deixar-se distrair dessas coisas que

o rodeiam, que o apertam por todos os lados e das quais depende tão estreitamente. Pois bem, é que sua atenção estava em outra parte; é que, sob a influência das ideias reinantes, outro objeto o absorvia e assedia: esse objeto era ele mesmo.

Devido a essa preocupação exclusiva, só se interessa pelas coisas que têm algo de humano; o que procura nelas não são elas, mas sim ele mesmo, a saber, os eventos humanos oportunizados por essas coisas, as ideias que suscitaram e os textos nos quais essas ideias e esses eventos são relatados. Nessas condições explica-se não só essa indiferença tão persistente para com todos os conhecimentos relativos à natureza, como também fica fácil prever que não foi possível vencer essa indiferença sem enfrentar as mais vivas resistências, pois, para isso, era preciso levar o homem a ver-se a si e as coisas sob outro ângulo e modificar, consequentemente, a base de sua mentalidade.

Como se realizou essa mudança?

Para que as coisas pudessem finalmente chamar a atenção, para que fosse finalmente sentido o interesse de ensiná-las à criança, era necessário que a consciência pública lhes reconhecesse um valor que lhe fora negado durante tanto tempo. Ora, é certo que as únicas funções sociais para as quais elas podem servir diretamente, por serem seu objeto e matéria, são as que podemos designar com uma certa tranquilidade através de uma palavra tirada da terminologia cristã, as funções temporais, as destinadas a manter e desenvolver a vida física das sociedades. Que essas funções, que aos olhos das sociedades cristãs, durante toda a Idade Média e os primeiros tempos da era moderna, eram vistas como sendo de ordem inferior, venham finalmente a livrar-se desse descrédito, que assumam uma dignidade e importância maior, e as coisas, bem como os conhecimentos relativos às coisas, indispensáveis que são ao jogo normal dessas funções, não poderão deixar de recuperar-se ao mesmo tempo aos olhos da opinião. Dessa maneira é, com efeito, que elas acabaram introduzindo-se na vida escolar.

Assim, chegou um momento, aqui mais cedo, em outra parte mais tardiamente, no qual os interesses religiosos e morais não foram mais os únicos a serem levados em consideração, no qual os interesses econômicos, administrativos, políticos, assumiram uma importância grande demais para que se pudesse continuar tratando-os como quantidades desprezíveis, e com os quais o mestre, na escola, não tinha por que preocupar-se. Chegou um momento em que aquilo que se poderia chamar de necessidades meramente leigas e amorais da sociedade foram sentidas com força demais para que não fosse entendida a necessidade de por a criança em condição de satisfazê-las algum dia. Assim, fez-se reconhecer um novo critério, em relação ao qual doravante foi avaliado o valor pedagógico das diversas espécies de conhecimentos. Mediu-se, então, o interesse que havia de lhe ser atribuído, tomando-se como marca não mais somente os fins mais altos que os homens possam perseguir, mas também as necessidades vitais da sociedade, as condições que são indispensáveis ao seu bom funcionamento.

Assim é que um novo ponto de vista introduziu-se na pedagogia, ao lado do antigo, sem, por outro lado, excluí-lo. Acabou-se a preocupação exclusiva com a formação de bons cristãos – estou utilizando a palavra no seu sentido amplo, querendo dizer com isso não só praticantes fiéis, mas também consciências penetradas pelas grandes ideias morais que estão na base do cristianismo – ao mesmo tempo em que se quis formar também bons cidadãos, que estivessem em condição de exercer utilmente a função que lhes caberia algum dia na sociedade. Sem preparar a criança para algum função determinada, pretendeu-se provê-la com conhecimentos úteis para que pudesse abordar em boas condições a profissão que escolheria mais tarde. À cultura puramente intelectual que lhe fora dada até então, sentiu-se a necessidade de acrescentar, de justapor uma cultura temporal que a preparasse mais para a vida real. Ora, para isso, era necessário obrigá-la a sair

desse mundo de puros ideais no qual fora mantida até então, para pô-la em contato com a realidade, principalmente com a natureza, e assim é que as ciências da natureza assumiram um interesse pedagógico que lhes fora negado por tanto tempo. Ao expor como esse novo ensino entrou na prática escolar, aliás, não pretendo dizer que essa seja a única maneira de justificá-lo, ou que essa justaposição de duas culturas heterogêneas não traga graves inconvenientes.

Nos meios protestantes, e particularmente na Alemanha, é que essa nova concepção pedagógica ocorreu pela primeira vez, e os países alemães continuaram sendo, aliás, seu campo predileto.

Pode-se dizer que, no princípio o luteranismo mostrou-se bastante tíbio para com o humanismo. Embora Lutero recomende o estudo das línguas antigas, é para que os pregadores da religião reformada não apareçam como não estando à altura de sua tarefa, é para que, nesse século onde o gosto pela eloquência começava a difundir-se, não passassem por bárbaros atrasados. Para as letras clássicas, porém, o próprio Lutero não sentia, em absoluto, um entusiasmo comparável ao de Erasmo e dos grandes humanistas dos países latinos e, com a exceção de Melanchton[28], todos partilhavam dos mesmos sentimentos. E que, com efeito, havia no protestantismo um sentido da sociedade leiga e de seus interesses temporais que o catolicismo não podia ter. Se Lutero pede escolas, é, ele mesmo diz, para "manter fora o estado de coisas temporais, *den weltichen Stand*, para que os homens possam governar bem o país, para que as mulheres possam criar bem seus filhos e manter sua casa". Ele não quer o sistema antigo. "Não sou da opinião que sejam organizadas escolas como as que existiram até hoje. É outro mundo agora e as coisas são diferentes." Pede ele que se prepare o jovem para sua futura função. Assim, o humanismo não teve nos

---

[28] MELANCHTON (Philipp Schwarzerd, dito). Teólogo alemão do século XVI. Amigo de Lutero, é o autor da *Confissão de Augsburgo*. (Nota do tradutor.)

países protestantes e na Alemanha a mesma influência e a mesma autoridade do que entre nós. Já no final do século XVI, estava perdendo sua influência e seu prestígio.

O campo estava preparado assim para o aparecimento de uma nova pedagogia que, ao contrário do humanismo, procuraria nas coisas, na realidade, o instrumento da cultura intelectual. E, com efeito, logo no início do século XVII, essa pedagogia está constituindo-se. Primeiro Ratke, mais conhecido sob o nome de Ratichius, que protesta contra o lugar ocupado pelas letras antigas no ensino, contra os anos que a criança perde para aprendê-las; a seguir, e, sobretudo, o grande pedagogo dos Tempos Modernos, Amos Komensky, mais conhecido ele também sob a forma latinizada de seu nome, Comenius (1592-1670). [Aqui, nesta coleção, adotamos a forma aportuguesada: Comênio (N.E)].

Em Comênio, vemos formulado em termos mais expressos o próprio princípio mencionado há pouco e que está na base de toda essa pedagogia nova: a saber, é, sem dúvida, necessário formar o homem para a vida espiritual, cuja importância um padre como Comênio não podia cogitar diminuir, mas também para a vida temporal e civil: *Scholae*, diz ele, *dum hominem formant, totaliter forment ut parem negotiis hujus vitae ipsique aeternitati aptum reddant* (*Magna didactica* (1657), XVIII, 11). "Quando as escolas formam o homem, que o formem na totalidade de seu ser, de maneira que esteja à altura das funções que lhe incumbem nesta vida e preparado para a vida eterna." Em outra parte: *Nihil tractetur nisi quod solidissimum habeat usum ad hanc et futuram vitam* (ibid., 8). "Para tudo quanto não tange à cultura religiosa e moral, pois, tudo deve ser referido à utilidade atual". *Nihil doceatur nisi ad. usum praesentem* (ibid., XVII, 45). Está muito claro que o estudo das línguas e literaturas não poderia servir diretamente para esse fim prático. O que importa é conhecer as coisas. É preciso, portanto, inverter completamente os métodos seguidos até o presente nas escolas, os quais

colocavam os textos no lugar das coisas. *Non monstrarunt (scolae) res ipsas quomodo a se ipsis et in se ipsis sunt, sed quid de hoc et illo unus et alter et tertius et decimus quisque sentiat et scribat; ut maximae eruditionis habitum fuerít de multis multorum discrepantes tenere sententias* (XVIII, 23). Doravante deve ser seguido o caminho oposto: o livro e o texto devem retirar-se ante a coisa, ante a realidade, à escola da qual é preciso colocar a criança de maneira direta: *Summa huc redit: docendi sunt homines non e libris sapere, sed e coelo, terra, quercubus et fagis, id est nosse et scrutari res ipsas, non de rebus tantum alienas observationes et testimonia* (XVIII, 28).

Ora, somente as ciências podem nos fazer conhecer o mundo. Na escola, pois, as ciências assumirão o lugar preponderante, anteriormente ocupado pelas línguas. O conhecimento das línguas deixará de ser o derradeiro fim do ensino; só serão ensinadas na medida em que forem úteis, quer para a prática, quer para a cultura científica. Ensinar-se-á a língua nacional e as línguas vivas para permitir aos homens que se comuniquem entre si; ensinar-se-á as línguas antigas *ob legendos libros sapienter scriptos* (ibid., XXII, 1), para permitir que a criança, e mais tarde o homem, utilize os livros escritos nessas línguas. As ciências, aliás, ocuparão um lugar tão grande que todas elas, sem exceção, deverão ser ensinadas. A cultura científica deverá ser enciclopédica. Não que se trate, sem dúvida, de dar a cada criança um conhecimento integral, exaustivo, de todas as ciências, nem sequer de uma ou de um pequeno número delas. Mas é preciso que ela tenha, de cada uma delas, um conhecimento esquemático que contenha, ao menos, as noções mais fundamentais, pois, como é destinada a viver no mundo, ela não pode ignorar nada do mundo, ao menos nada essencial. E impossível saber antecipadamente com que ordem de coisas haverá de lidar; é preciso, portanto, que não seja tomada de improviso por nenhuma delas. "Todos aqueles, diz Comênio, que saem da escola para abordar o Universo não como meros espectadores, mas sim como atores, *quicumque in mundum, non*

solum ut spectatores, sed etiam ut actores futuri immittuntur, devem possuir noções de todas as coisas essenciais que são ou se fazem, *omnium principalium quae sunt et fiunt fundamenta"* (X, 1).

Eis, pois, essa ideia de cultura enciclopédica, que já encontramos em nosso caminho, em cada uma das etapas recorridas anteriormente, que reaparece novamente no próprio limiar do novo período no qual estamos entrando. É mesmo verdade, pois, que ela nunca saiu de seu lugar, e existe nessa persistência, um fato notável, do qual devemos conscientizar-nos e que haveremos certamente de levar em conta. Pode-se ver até que, à medida de nosso avanço, essa ideia assume mais força e mais consistência. Vaga, indecisa, não formulada nas escolas catedrais, onde só se traduz pelo caráter enciclopédico dos grandes manuais escolares, com as universidades torna-se uma aspiração já mais consciente de si. Vimos, a seguir, Rabelais e os grandes sábios da Renascença celebrarem-na com brilho, mas sem que esse tumultuado e confuso entusiasmo sinta a necessidade de justificar-se com razões objetivas. Ei-la que se apresenta a nós sob a forma de uma teoria sistemática e que mostra suas provas. A cultura deve ser enciclopédica, pois ela deve preparar o homem para todas as formas possíveis da ação.

A essa razão de ordem prática, Comênio até acrescenta outra mais meramente especulativa. É que, em seu conjunto, a ciência forma realmente uma enciclopédia, é una, constitui um único e mesmo sistema, muito ramificado, mas que vem inteiramente de um único e mesmo tronco: *una encyclopedia in qua nihil sit non e communi radice ortum* (XVIII, 35). A ciência é una, pois o mundo é uno. As relações lógicas que unem as coisas são os pregos e as dobradiças que ligam os elementos do sistema e dão-lhe a sua solidez: *Rationes sunt isti calvi, istae fibulae quae rem faciunt firmíter haerere*. – Estamos mesmo, dessa vez, ante um filósofo do enciclopedismo; Comênio é um precursor desses grandes enciclopedistas, sobre os quais falaremos daqui a alguns instantes.

Essas ideias de Comênio não permaneceram num plano meramente teórico; foram o ponto de partida de toda uma agitação que se estendeu muito rapidamente, além até da Alemanha. Por toda a parte, nas sociedades germânicas, as melhores mentes sentiam a necessidade de romper tanto com os métodos da Renascença quanto com os da escolástica e de colocar a criança na escola das coisas. O grande pensador da Alemanha do século XVII, Leibniz, tomou-se o defensor dessa nova concepção. Chega ele a fazer do gosto pelo real um dos traços distintivos da cultura alemã. "Concederia com prazer aos italianos e aos franceses, a Leão X e Francisco I, a honra de ter restaurado as belas-letras, *restaurationem cultiorum litterarum*, desde que, por sua vez, eles reconheçam que as ciências do real (*die realsten Wíssenschaften*), todas elas ou quase todas elas, vêm da Alemanha." Assim, nasceu o movimento que desembocou, pela metade do século XVIII, na constituição das primeiras Realschulen, isto é, as primeiras escolas secundárias, nas quais o ensino das realidades, das coisas e das ciências que concernem às coisas, tomou o lugar do ensino puramente literário que gozara de todas as honras até então.

Em nosso país, esse movimento começou muito mais tarde. A esse respeito, a França teve um atraso de um século em relação à Alemanha.

É verdade que, às vezes, fez-se de Montaigne o precursor dessa nova pedagogia, cujas origens, consequentemente, remontariam até o século XVI. E, num ponto, ele parece ter-se adiantado aos pensadores dos quais acabamos de falar. Ele também sente horror pela cultura livresca; o texto não tem prestígio aos seus olhos; ele também pede que a criança seja posta em contato direto com as coisas. No fundo, porém, essa semelhança parece mais aparente do que real. Como não sentir, com efeito, o abismo existente entre um cético como Montaigne, para quem a ciência é um vão artifício, que tem "mais aparência do que força e mais ornamento do

que frutos", e pensadores como Comênio e Leibniz, que tinham tão alta ideia da cultura científica? Segundo Comênio e Leibniz, se é necessário afastar o texto para alcançar diretamente a coisa, é que essa é a única maneira para conhecê-la realmente, ou seja, cientificamente. Se Montaigne despreza a letra escrita e as opiniões tradicionais, não é por espírito científico e por gosto pelo método experimental, mas sim por ceticismo; é porque ele acredita que não pode haver ciência das coisas e que só podemos ter sensações dela, impressões essas que não podem ser adquiridas senão pela experiência direta. Se, portanto, pelo processo prático de sua mente, o qual se deve talvez às suas origens judaicas, Montaigne se singulariza curiosamente entre os seus contemporâneos, essa não é uma razão para pô-lo na mesma classe do que outras mentes que são posteriores, e muito, à reforma baconiana e às ideias que essa reforma pusera em circulação. O que essa pedagogia tem de mais característico, aliás, é o sentido social que é sua mola. Trata-se, antes de tudo, de pôr a criança em condição de exercer suas funções na sociedade. Ora, tal sentimento está totalmente ausente da obra de Montaigne.

Somente na metade do século XVIII é que esse sentimento acorda em nosso país e torna-se cada vez mais vivo à medida que se aproxima a Revolução. E o momento em que a sociedade francesa toma diretamente consciência de si, aprende a pensar fora de qualquer simbolismo religioso, em que, por si, sob sua forma toda leiga, ela adquire aos olhos dos indivíduos um prestígio suficiente para que essas necessidades e interesses, mesmo que puramente temporais, apareçam como eminentemente respeitáveis e sagrados. Assim, vê-se nascer e difundir-se, com uma velocidade notável, a nova concepção da educação que comunicávamos há pouco: existe uma verdadeira unanimidade entre todas as mentes pensantes da época para atribuir-lhe como objetivo essencial o de assegurar o bom funcionamento da sociedade.

"Como a educação", diz La Chalotais[29], em seu livro *Essai d'Éducation Nationale* [*Ensaio de educação nacional*], "deve preparar cidadãos para o Estado, é evidente que ela deve referir-se à sua constituição e suas leis; se fosse contrária a elas, ela seria fundamentalmente má". O presidente Roland, retomando a expressão que serve de título ao livro de La Chalotais, declara em 1783, em seu Plano de Educação, à página 8, ter chegado o momento "de dar às Escolas uma forma que imprima na educação pública o caráter precioso (e, infelizmente, desprezado por tempo demais) de educação nacional". "A instrução pública, Condorcet[30] diz, é um dever da sociedade" (primeiro memorial sobre a instrução pública, *Oeuvres*, VII, p. 169); pois é o único meio para colocar cada um em seu lugar. Num trecho muito bonito de seu relatório para a Assembleia Nacional, Talleyrand[31] desenvolve a mesma ideia: "Deve-se", diz ele, "considerar a sociedade com um grande ateliê. Não basta que todos trabalhem nele, é preciso que todos estejam em seu lugar, sem o quê, há oposição de forças, em vez do concurso que as multiplica... A maior de todas as economias, por ser a economia dos homens, consiste pois em colocá-las em sua verdadeira posição; ora, é inegável que um bom sistema de instrução é o primeiro dos meios para chegar a esse fim" (Hippeau, p. 41). Por toda a parte, desde o presidente Roland até a Convenção, encontra-se a mesma ideia, a saber, que o sistema de ensino e o sistema das funções sociais devem manter estreitas relações. "Representemo-nos as diversas profissões e funções da sociedade, as mais necessárias às nossas necessidades naturais e políticas, ordenadas num sistema geral, conforme o grau de inteligência, a natureza e o grau de instrução que elas supõem. A arte

[29] LA CHALOTAIS (Louis René de CARADEUC), magistrado francês (1701-1785), adversário dos jesuítas e chefe da oposição parlamentar. (Nota do tradutor.)

[30] CONDORCET (Marie Jean Antoine DE CARITAT, *marquês de),* matemático, filósofo, economista e político francês (1743-1794). (Nota do tradutor.)

[31] TALLEYRAND-PERIGORD (Charles Maurice DE), prelado e diplomata francês (1754-1838). (Nota do tradutor.)

da instrução consiste em apresentar todos os conhecimentos humanos num sistema geral e correspondente, de acordo com sua natureza e seu desenvolvimento gradual", diz um relatório apresentado à Convenção pela Comissão da Instrução Pública.

Ora, para preparar a criança às suas funções sociais, não basta fazê-la viver num mundo de puros ideais, seguindo o procedimento dos humanistas. É preciso colocá-la em contato com realidades; pois com realidades é que haverá de lidar. Donde unânimes protestos contra esse ensino humanista, acusado, seguindo a palavra de Diderot, "de não ter outro fim que não fazer padres e monges, poetas ou oradores" (*Oeuvres*, VII, 431); donde, segundo sua expressão, "a necessidade de substituir o estudo das palavras pelo estudo das coisas" (ibid., 421).

E esse é, com efeito, o traço característico dessa pedagogia. Em razão do lugar considerável dado às ciências, poderíamos ser tentados a qualificá-la de científica, em oposição à pedagogia literária dos humanistas. Essa expressão, porém, pode dar, e tem dado lugar a confusões. Uma pedagogia inspirada no espírito cartesiano é, ela também, científica; vimos o quanto ela difere da que estamos estudando agora; pois, a pedagogia cartesiana, assim como a pedagogia humanista da qual nasceu, deixa a criança em presença de abstrações puras, de entidades puramente ideais. O melhor, portanto, é definir a pedagogia que nasceu com Comênio, através da palavra que serve para designar, na Alemanha, as primeiras escolas onde se organizou, e chamá-la de pedagogia realista. Essa denominação marca claramente a oposição existente entre ela e os humanistas; orientam-se elas em direções totalmente diferentes: uma, para o homem abstrato, a outra, para a realidade, para as coisas. Assim é que se percebe a inspiração comum de toda a pedagogia do século XVIII, ao mesmo tempo que sua originalidade. Até a pedagogia de Rousseau enquadra-se nessa definição. Pois o que há na base da doutrina de Rousseau é essa ideia de que, sendo um

fator essencial de nossa vida intelectual e moral, as coisas hão de ser também um fator essencial da educação.

A revolução

Vimos no último capítulo como a pedagogia revolucionária opunha-se, através de caracteres claramente marcados, àquela que a antecedera. Desde os primórdios de nossa história escolar, desde a época carolíngia, o único objetivo do ensino fora o homem, considerado ora sob seu mero aspecto lógico, ora, com as humanidades, na integridade de sua natureza, e daí veio o formalismo do qual a pedagogia não conseguia libertar-se. Jamais, acredito eu, o pensamento humano levou tão longe o antropocentrismo. A pedagogia revolucionária norteia-se por um sentido totalmente diferente; para fora, para a natureza é que se orienta. As ciências tendem a tornar-se o centro de gravidade do ensino.

Até então a criança era mantida num meio povoado por ideais puros, por entidades abstratas: sente-se agora a necessidade de pô-la na escola da realidade. A mudança não abrange, portanto, simples nuanças, não é uma questão de dosagem; não se limita em sentir a insuficiência de um ensino exclusivamente literário e a necessidade de abrir um certo lugar a uma cultura diferente. Está ocorrendo uma verdadeira reviravolta, determinada pela importância assumida na opinião pelas funções meramente temporais que a Idade Média e até a Renascença consideravam como sendo de uma posição e dignidade inferiores. Os interesses civis da sociedade apresentam-se como respeitáveis o bastante para que a educação tenha de preocupar-se com eles. Porque o protestantismo já tinha esse sentido do aspecto leigo da sociedade é que os países protestantes foram o lugar de origem dessa nova pedagogia; porque, no século XVIII, esse sentido acordou na França é que essa mesma concepção nasceu entre nós, sem que tivesse havido, ao que parece, nenhuma inspiração direta e imitação, mas simplesmente porque a mesma causa gerou o mesmo efeito.

Esse caráter da pedagogia, que vai triunfar com a Revolução, evidencia muito bem o que há de unilateral e estreito na maneira com a qual Taine definiu o espírito revolucionário. Viu nele apenas uma forma e um prolongamento do espírito cartesiano que, após ter-se aplicado no século XVII às coisas matemáticas e físicas, ter-se-ia, no século seguinte, estendido ao mundo político e moral. E não há dúvida de que o século XVIII herdara o cartesianismo, assim como no-lo transmitiu. Mas, juntamente com essa mentalidade herdada, a história do movimento pedagógico mostra-nos que o século XVIII tinha outra, que ele mesmo elaborara e que leva a marca da época: o que a caracteriza, é o sentido do real, o sentido das coisas, do lugar que elas ocupam em nossa vida intelectual e moral, de tudo quanto podemos aprender delas. Essa é uma atitude totalmente oposta à do matemático e do cartesiano; ora, se não a levarmos em consideração, vê-se apenas um aspecto, das doutrinas morais e políticas da época e, consequentemente, não estamos em condição para entendê-las. Não podemos, entretanto, perder de vista que de Condorcet e dos enciclopedistas é que derivam Saint-Simon, Comte e toda a filosofia positivista do século XIX.

Entre essa orientação do espírito revolucionário e o velho espírito da universidade, a incompatibilidade era radical. Jamais talvez viu-se tão marcada discordância entre as preocupações da opinião pública, suas aspirações, suas tendências e o estado do ensino.

Nesse momento em que se contavam tantos cientistas famosos nas diversas ciências da natureza, em que se multiplicavam as grandes descobertas, em que, consequentemente, as ciências inspiravam um entusiasmo tal, que se esperava delas uma regeneração do homem e das sociedades, ainda assim elas não haviam conseguido abrir nos colégios um lugar significativamente maior do que outrora. O ensino científico concentrava-se inteiramente no segundo ano de filosofia. Ensinava-se um pouco de matemática; mas nenhuma palavra de história natural; nenhuma palavra de química. No que

tange à física, o que era ensinado sob esse nome era apenas uma metafísica abstrata. "Em quase toda a parte, Diderot diz, esgotava-se em disputas sobre os elementos da natureza e os sistemas do mundo." Apenas muito esporadicamente é que a física experimental acabou infiltrando-se nas aulas e o que era aprendido reduzia-se a pouquíssima coisa: algumas noções sobre o movimento e queda dos corpos, a lei de Mariotte, o equilíbrio dos líquidos e o peso do ar. Uma discordância tão fundamental com o espírito público havia necessariamente de fazer com que os colégios, com sua velha organização, aparecessem como outros tantos obstáculos contra os progressos exigidos; a ideia de conservá-los e utilizá-los para os novos fins pedagógicos aos quais aspiravam, pois, nem sequer podia apresentar-se à mente dos homens da Revolução.

Desde o início, proclamaram eles a necessidade de fazer tábua rasa e construir um sistema inteiramente novo em relação com as necessidades da época. Não é que o trabalho de reconstrução tenha sido improvisado. A questão foi levantada já na Assembleia Constituinte e, desde então, permaneceu constantemente na ordem do dia. Em cada uma das três grandes assembleias revolucionárias, foram examinados e discutidos projetos de reorganização, foram feitos relatórios pelos personagens mais consideráveis: Talleyrand na Constituinte, Condorcet na Legislativa; Romme, Sieyes, Daunou, Lakanal na Convenção (ver *Hippeau, L'instruction publique en France pendant Ia RévoIution* [A instrução pública na França durante a Revolução]. Os trabalhos da Comissão da Instrução Pública, nomeada pela Convenção, estão em via de publicação e já enchem volumosos espaços. Porém, somente após 9 de termidor (9 de julho) é que terminou o trabalho. Uma lei do ano III, modificada alguns meses após 3 de brumário do ano IV (3 de outubro de 1795), criou finalmente o novo órgão escolar, esperado durante tanto tempo, sob o nome de Escolas Centrais.

Duas ideias diferentes dominam toda a obra escolar da Revolução. A primeira é a concepção enciclopédica, tão cara a todos os

grandes pensadores da época. Essa ideia, da qual já encontramos a expressão em Comênio e que, na verdade, é característica de toda a corrente filosófica desde Bacon e Hobbes até Saint-Simon e Auguste Comte, de que a ciência é una, que as diversas partes que a compõem são solidárias, inseparáveis umas das outras, formam um todo orgânico, e de que, consequentemente, o ensino deve ser organizado de maneira a respeitar, e até tomar perceptível, essa unidade. Donde a tendência a instituir um sistema escolar no qual todas as disciplinas científicas assumiriam um lugar de acordo com um plano metódico. "Quanto a seu objeto, a instrução", já dizia Talleyrand (que, entretanto, não era um enciclopedista), "deve ser universal. Os diversos conhecimentos que abrange podem não parecer igualmente úteis; mas não há nenhum que o seja de verdade, que possa tornar-se o mais e que, consequentemente, deva ser rejeitado ou desprezado. Existe entre eles, aliás, uma aliança eterna, uma dependência mútua. Donde resulta que, numa sociedade bem organizada, embora ninguém possa conseguir saber tudo, ainda assim é preciso que seja possível aprender tudo."

Condorcet partilha do mesmo princípio, ao menos para essas escolas que ele destinava a substituir os colégios e que, sob o nome de Institutos, são verdadeiramente os protótipos das Escolas Centrais, isto é, representam em seu sistema os estabelecimentos de ensino secundário. "O terceiro grau de instrução, diz ele (os Institutos vinham em terceiro, porque Condorcet pedia dois tipos de escolas primárias hierarquizadas, algo como escolas primárias elementares e superiores), abrange os elementos de todos os conhecimentos humanos. A instrução... é absolutamente completa... Ensinar-se-á não só o que é útil saber para o homem, enquanto cidadão, para qualquer profissão a que se destine, mas também tudo quanto possa sê-lo para cada grande divisão dessas profissões." Todas as ciências, todas as disciplinas humanas, ocupam um lugar.

Mas, ao mesmo tempo, resulta desse próprio trecho que as preocupações práticas e profissionais permeavam toda essa organiza-

ção. Tratava-se de pôr a criança em condição para abordar utilmente a função social que lhe caberia algum dia. Ora, o ensino profissional é necessariamente especial. Os conhecimentos exigidos por uma profissão são inúteis em outra. A enciclopédia torna-se uma carga inútil na medida em que se trata de propor ao aluno uma tarefa limitada. Estavam em conflito duas tendências contrárias; ainda assim, os Convencionais acreditaram ser possível conciliá-las.

Para isso, desistiram deliberadamente do sistema da aula tal como se constituíra nos colégios no fim do século XV e empreenderam substituí-lo por uma organização inteiramente nova. Cada disciplina particular constituiu a matéria de um curso autônomo, que seguia de ano em ano, até chegar ao seu término natural, sob a direção de um mesmo professor. Ou seja, havia dentro do mesmo curso uma graduação regular de um ano para o outro; em outras palavras, cada curso era dividido em várias seções que correspondiam ao número de anos durante os quais havia de durar. Mas as seções dos diferentes cursos eram totalmente independentes umas das outras, não eram ligadas umas com as outras, como o são em nossas aulas, de maneira tal que cada aluno é obrigado a seguir o mesmo passo do que seus contemporâneos em cada uma das disciplinas ensinadas. Numa palavra, a velha unidade da aula encontrava-se dissociada numa pluralidade de cursos paralelos. Dessa maneira, o aluno que chegava à Escola Central podia seguir quer um único curso, quer vários, quer todos eles (o organização material havia de permitir essa frequência simultânea); podia pertencer à primeira seção para um ramo de ensino, a uma seção diferente para tal outro. Consequentemente, era-lhe fácil, a critério das famílias, ora receber o ensino integral, ora escolher e combinar os cursos especiais que lhe eram mais úteis para a carreira à qual se destinava. Ele mesmo ou seus pais determinavam seu programa de estudos.

Semelhante organização está tão em contradição com nossos hábitos que, à primeira vista, parece-nos desconcertante; veremos

daqui a pouco o que podemos pensar dela. Em todo o caso, no entanto, devemos guardar-nos de crer que a Convenção tenha recorrida a ela como um expediente imaginado na última hora e insuficientemente refletido. A ideia fora emitida já havia muito tempo e gozava da autoridade dos homens mais consideráveis do século XVIII. Condorcet já a sustentara ante a Assembleia Legislativa. "O ensino", diz ele, "será dividido em cursos... Sua distribuição será tal que um aluno poderá seguir ao mesmo tempo quatro cursos ou apenas um; abarcar, se tiver uma grande facilidade, a totalidade da instrução no espaço de cinco anos; contentar-se com uma parte só, no mesmo espaço de tempo, caso tiver disposições menos felizes." Antes dele, Talleyrand preconizara o mesmo ordenamento e criticara fortemente o sistema das aulas. "Uma das principais mudanças na distribuição consistirá em dividir em cursos o que era dividido em anos; pois a divisão em anos não responde a nada, parcela o ensino, impõe, a cada ano e para o mesmo objeto, métodos diferentes e, com isso, gera confusão na mente dos jovens. A divisão em cursos é natural; separa o que deve estar separado; circunscreve cada uma das partes do ensino; une mais o mestre ao seu aluno e estabelece uma espécie de responsabilidade que se torna a garantia do zelo dos professores."

Já em 1782, o presidente Roland, espírito moderado e ponderado, expressa a mesma ideia: "A primeira dificuldade a apresentar-se à minha mente concerne aos limites e à uniformidade do plano exposto pela universidade. Nele, vejo todos os jovens entrarem na mesma carreira, seguir o mesmo curso de aulas no mesmo número de anos e, num espaço reduzido, tenderem todos eles ao mesmo gênero e mesmo grau de conhecimentos e, no entanto, entre os jovens reunidos no mesmo colégio, vejo alguns de condições diferentes e que devem exercer profissões diferentes. Os conhecimentos necessários para uns podem ser inúteis para outros, e o alcance diferente das mentes, a diversidade dos talentos e gostos

não permitem que todos avancem com o mesmo passo e sintam-se atraídos pelas mesmas ciências." Pede ele, então, que "cada ciência (tenha) seus professores particulares; cada uma poderia até ser distribuída em diferentes cursos, para não haver confusão e prejuízo mútuos. A parte da educação que concerne aos costumes seria comum para todos; só a instrução seria diferente... ofereceria a todas as condições e mentes os conhecimentos dos quais precisassem". E, numa nota, declara ele que a ideia não é dele: encontra-se notadamente num Discurso premiado pela Academia dos Jogos Florais[32] e cujo autor era professor de um colégio de Toulouse. Ou seja, a ideia estava no ar havia muito tempo e a diversidade das mentes que a aceitaram e defenderam torna difícil acreditar que não tivesse fundamento. Contento-me, por ora, com essa observação; voltaremos à questão em alguns instantes.

Cabe acrescentar, aliás, que o princípio do paralelismo dos cursos, inscrito sem reservas na primeira redação da lei organizadora (ano III) das Escolas Centrais, foi um tanto atenuado e corrigido, após uma experiência de dez meses (lei de brumário do ano IV). O ensino dado nessas escolas, que duraria normalmente seis anos, foi distribuído em três ciclos, ou seções, superpostos uns aos outros. Entrava-se no primeiro aos doze anos de idade, no segundo, aos quatorze, e aos dezesseis, no terceiro e último. As diferentes matérias ensinadas eram divididas entre esses três ciclos, de maneira que nenhuma pudesse constar de dois ciclos diferentes. Cada ciclo tinha seus ensinos próprios. O desenho era dado no primeiro ciclo e não reaparecia mais nos seguintes; as ciências físicas eram reservadas ao segundo e não tinham lugar nenhum nos outros dois (uma resultante disso sendo que, como um mesmo ciclo não podia durar mais de dois anos, o ensino de um dos ciclos, qualquer que fosse, não podia durar mais do que isso). Dentro de cada ciclo, entretanto, permane-

[32] Jogos florais, nome dado a um concurso poético anual instituído em Toulouse em 1323. Em 1694, Luís XIV transformou a companhia em Academia dos Jogos Florais. (Nota do tradutor.)

cia inteira a autonomia de cada um dos cursos ministrados. O aluno podia, à vontade, quer segui-los todos, quer seguir apenas um. Consequentemente, afinal, tinha a faculdade de ele mesmo elaborar seu programa, escolher em toda liberdade as matérias que queria receber, a única restrição seria a sua idade que determinava a ordem na qual iria receber os ensinos que escolhera.

Vejamos agora em que consistia a economia interior dessa organização.

O que a caracteriza é o lugar preponderante dado às disciplinas relativas às coisas, à natureza. No primeiro ciclo, dois cursos entre três tinham esse caráter; eram o desenho e a história natural. O segundo ciclo era inteiramente dedicado à matemática, à física e química experimentais. Assim, dos seis anos exigidos para completar o curso todo, havia quatro durante os quais a atenção dos alunos era quase que exclusivamente dirigida para o mundo exterior, para as coisas da natureza. Ou seja, é mesmo uma total inversão do sistema tradicional, e, num relatório aos Quinhentos, Fourcroy[33] podia precisamente opor a esses colégios de outrora, onde se repisava "durante longos anos os elementos de uma língua morta", essas novas escolas, em número de noventa na época, onde se chamava os jovens "a conhecimentos mais multiplicados, a estudos mais atraentes. O espetáculo da natureza e de suas criações, a mecânica do mundo e a ciência variada dos fenômenos são oferecidos à sua imaginação ativa, à sua curiosidade insaciável. Suas faculdades intelectuais não estarão mais restritas ao mero estudo das palavras e das frases; sua mente será alimentada com fatos, com coisas".

Ainda assim, o homem não estava eliminado desse novo sistema, assim como a natureza fora eliminada de todos os sistemas anteriores; ele era o objeto único do ensino que abrangia os últimos dois anos dos cursos, isto é, o terceiro ciclo. Assim, somente

---

[33] FOURCROY (Antoine François, *conde de)*, químico e político francês (1755-1809). (Nota do tradutor.)

após ter estudado a natureza física é que o aluno abordava o estudo da natureza humana. Havia o esforço, aliás, de ensinar o homem e as coisas humanas com o mesmo espírito e com o mesmo método que para as coisas materiais, ou seja, cientificamente; em outras palavras, às ciências físicas e naturais que ocupavam quase todo o lugar nos dois primeiros ciclos, fazia-se suceder as ciências morais e sociais que acabavam de constituir-se.

Dois grupos de ciências eram envolvidos. Havia, em primeiro lugar, a gramática geral. O estudo da gramática geral era destinado a substituir a velha lógica formal ensinada nas aulas de filosofia dos colégios. Em vez de descrever, de maneira abstrata, o mecanismo do pensamento, queria-se estudá-lo e fazê-lo estudar através da linguagem, na qual ele é como que cristalizado. Era portanto, sob uma forma nova, uma restauração dessa antiga concepção da gramática que encontramos no início desta história. Era a gramática entendida como instrumento de cultura lógica.

Além do homem como puro entendimento, entendia-se, por outro lado, a necessidade de fazer conhecer o homem enquanto ser social; para isso haviam de servir duas outras disciplinas, ambas concorrendo para esse mesmo fim, isto é, a história e a legislação. A história que se tratava de ensinar não podia reduzir-se a uma simples cronologia dos acontecimentos nacionais; era uma espécie de história universal, cujo objeto era, sobretudo, evidenciar a maneira com a qual se haviam constituído as grandes ideias que formam a base da civilização humana. "Antes de tudo, escreve o ministro Quinette no ano VII, trata-se de mostrar aos alunos a progressão da mente humana nos diferentes tempos e lugares, as causas de seus progressos, de seus desvios e retrocessos momentâneos nas ciências, nas artes, na organização social, bem como a constante relação da felicidade dos homens com o número e, sobretudo, a justeza de suas ideias." Assim, esse ensino histórico havia, como o diz um homem que pôde observar de perto o funciona-

mento das Escolas Centrais, de fornecer ao professor de legislação "a série de experiências" através das quais devia "estabelecer ou verificar os princípios gerais da ciência" que era encarregado de ensinar. Por legislação, com efeito, entendia-se uma exposição e explicação dos princípios gerais que formavam a base do Direito e da moral contemporânea. Ora, o melhor meio para justificá-los era mostrar o seu fruto natural na evolução histórica.

Mas, o que era feito das letras, ainda ontem donas soberanas do ensino? Não estavam totalmente excluídas da escola, mas sua situação estava muito longe de seu antigo esplendor. Um curso de latim no primeiro ciclo, um curso de belas-letras no terceiro, e é só. O curso de latim era destinado, não a ensinar realmente a língua – isso era impossível em tão pouco tempo –, mas sobretudo, a fornecer um elemento de comparação de natureza a fazer compreender melhor a língua nacional. "Para aprender o que é uma língua", diz Lacroix, "e para observar bem suas formas, é necessariamente preciso comparar seu progresso com o de outra." Em segundo lugar, esperava-se também acordar dessa maneira o gosto pela literatura antiga, "modelo da nossa", mas sem, por isso, acreditar ser possível dar assim um conhecimento do latim que dispensasse recorrer às traduções. Quanto ao curso de belas-letras, era um curso puramente teórico, de estética literária; limitava-se em ensinar "o conjunto das regras estabelecidas pelos críticos, conforme o exame atento das produções do gênio." Não se tratava em absoluto, segundo as palavras de Lacroix, de formar "o talento de escrever", do qual não se acreditava que pudesse desenvolver-se senão na idade adulta. Assim, não era exigido nenhum exercício de composição além da redação dos diferentes cursos. Vê-se que, com essa redução, o ensino literário não passava de uma sobrevivência, mantida por um último sentimento de respeito para com uma velha tradição.

Eis a obra. E não é possível, em primeiríssimo lugar, não ressaltar sua ousadia. Não assistimos ainda a tão radical revolução. É

verdade que vimos, na Renascença, produzir-se grandes e importantes novidades, sem, no entanto, ter essa extensão. A Renascença conservara os colégios da Idade Média, sua organização, seu sistema de aulas, tal como se constituíra no final da escolástica; já se ensinava o latim nesses colégios, autores antigos eram lidos, explicados; em suma, basta recuar para os últimos dois anos de estudos das obras de lógica para abrir um lugar aos poetas, aos oradores e aos historiadores. Nas escolas centrais, ao contrário, tudo era novo; os quadros escolares, as matérias ensinadas, os métodos utilizados, os professores, tudo foi tirado do nada. Pela primeira vez, empreendia-se a organização da cultura intelectual e moral da juventude em bases exclusivamente científicas. Não só o empreendimento era novo, como também nunca foi retomado desde então com esse rigor sistemático.

É verdade que essa ousadia tem sido qualificada como temeridade irrefletida. Tem-se dito que, se esse sistema de ensino teve uma duração efêmera – viveu seis anos apenas, do ano IV até o ano X – é porque não havia sido constituído para viver, porque seu fundamento era uma concepção viciada. Acredito, é certo, e mostrarei que a organização exterior dessas Escolas, embora não exigisse talvez o fracasso, ainda assim tornava difícil talvez o sucesso. Mas eu creio também que esse plano de estudos continha ideias de futuro que é interessante colher, e é profundamente lastimável que tenha sido sufocado em seu germe.

Tem-se, primeiro, criticado com muita força o princípio da substituição das séries pelos cursos. E não há dúvida de que a maneira de entender a ideia dá lugar a grandes objeções. Não é admissível que cada família possa, à vontade, compor o curso de estudos de cada criança. Um país, ao menos o que atingiu certo grau de civilização, não pode abrir mão de uma certa comunidade de cultura, a qual não teria como sobreviver a tão excessivo individualismo pedagógico. A instituição de planos de estudos obriga-

tórios, que vimos ocorrer pela primeira vez nas universidades medievais, respondia a necessidades reais que não desapareceram. Uma sociedade na qual a instrução tornou-se um fator importante da vida moral e social não pode abandonar tanto a organização do ensino quanto a moral à total arbitrariedade dos particulares. Embora os planos de estudos devam levar em conta as necessidades das famílias, ainda assim devem estar subordinados a interesses gerais e elevados que as famílias, consequentemente, não podem avaliar com total competência.

Mas, se a falta de qualquer regra tem seus perigos, uma regulamentação com uma uniformidade por demais rigorosa está carregada de inconvenientes. Quanto mais avançarmos, mais sentimos a necessidade de que nossos filhos não sejam submetidos a uma única e mesma disciplina intelectual. A diversidade sempre crescente das funções sociais e a resultante diversidade de vocações e aptidões exigem uma diversidade correspondente no sistema de ensino. Esse sentimento, sempre fundado, é que traduzia, embora sob uma forma talvez não moderada, não só o sistema escolar adotado pela Convenção, mas também os projetos formulados anteriormente pelos Condorcet, Talleyrand, Rolland. Não deixa de ter interesse observar que essa necessidade de diversificar o ensino secundário, que suscitou nossa mais recente organização escolar, não nasceu ontem e que sua origem remonta à metade do século XVIII, e teremos a oportunidade de ver que, desde então, a mesma ideia afirmou-se com persistência.

Não é tudo, porém, e a reforma ousada pela convenção pode ser explicada de outra maneira. Para responder utilmente à diversidade das carreiras e aptidões, poderia bastar, em suma, constituir tipos de ensino em número pequeno, dentro dos quais o sistema de séries poderia ser mantido com seu antigo rigor. Interveio outro fator, porém, o qual alterou a fisionomia inicial da série, levantando, assim, um problema cuja solução talvez não esteja madura,

mas que será necessário abordar algum dia. O que a série supõe, em definitivo, com sua unidade indivisível, é a unidade do ensino. Só tem toda sua razão de ser quando o ensino envolve uma só e única matéria ou matérias estreitamente conexas. Uma série, com efeito, é um grupo de crianças que são educadas juntas. Mas essa comunidade de instrução implica que elas apresentem uma homogeneidade intelectual suficiente.

Para poderem ser instruídas ao mesmo tempo e da mesma maneira, elas não podem estar por demais distantes umas das outras, desde o ponto de vista intelectual. É fácil obter essa homogeneidade intelectual, quando o ensino fica reduzido a uma única disciplina ou a algumas disciplinas particulares, pois não há dificuldade alguma em agrupar crianças que, apenas nesse aspecto, têm alcançado sensivelmente o mesmo grau de cultura. Essa condição era realizada em nossos antigos colégios, que ensinavam apenas o latim. Mesmo após ter-se acrescentado um pouco de grego e um pouco de francês, o ensino, afinal, não requeria senão uma mesma ordem de aptidões, as aptidões literárias. A situação é totalmente diferente hoje, quando as disciplinas mais diversas, mais heterogêneas, são ministradas em nossos liceus, e essa heterogeneidade já era muito grande nas Escolas Centrais da Convenção. Sendo assim, supondo-se que a homogeneidade necessária esteja realizada para um desses ensinos, isso não significa que o mesmo ocorre para os outros. Com muita frequência, os alunos mais dotados para as letras não possuem a mesma aptidão para as ciências. Sendo assim, segundo qual critério determinaremos o número da série à qual se adeque? Será de acordo com seu grau de progresso nas letras? Se for assim, eles se arrastarão miserável e inutilmente atrás de seus colegas em tudo quando diz respeito às ciências. Será de acordo com a extensão de seus conhecimentos científicos? Se for assim, perderão seu tempo nos exercícios literários. A diversidade das matérias ensinadas é, pois, dificilmente conciliável com a rigidez do sistema das séries. Isso é o

que sentiram com força os homens da Revolução. E o mesmo sentimento tem sido expressado desde então, por muitas mentes.

Em 1868, Victor Duruy, ao mesmo tempo em que reconhece que a aplicação da ideia talvez não fosse fácil, ainda assim pedida a atenção de Napoleão M. Emest Bersot, espírito moderado, também a defendeu. "Gostaríamos", diz ele, "que se desistisse de considerar uma série como uma unidade indivisível, abrangendo cursos de letras, de história, de ciências matemáticas e físicas, unidade essa que obriga um aluno a seguir séries diferentes, para as quais não está pronto de maneira igual, quando está ao nível de umas, acima ou abaixo de outras". Durante a última pesquisa sobre o Estudo do Ensino Secundário, a mesma ideia foi colocada por várias das pessoas que depuseram e foi definitivamente adotada pela Comissão.

Ainda assim, seu triunfo não foi completo e o problema parece, com efeito, por demais complexo para que uma solução por demais radical não desperte legítimas preocupações. Os inconvenientes da série são incontestáveis. Mas, por outro lado, não se pode perder de vista que um grupo de crianças que trabalham juntas não precisa apenas de uma certa homogeneidade intelectual; precisa também de uma certa unidade moral, de uma certa comunidade de ideias e sentimentos, como um pequeno espírito coletivo que seria impossível, se os diferentes grupos não tivessem nem fixidez, nem estabilidade, se, de uma hora para outra, se descompusessem para voltar a formar-se em outras bases, para recompor-se e combinar-se entre si de mil maneiras diferentes; se os mesmos alunos não vivessem um intercâmbio suficientemente contínuo, se não participassem dos mesmos exercícios, se não estivessem ligados aos mesmos homens, submetidos às mesmas influências, se não vivessem uma mesma vida, se não respirassem uma mesma atmosfera moral. Todo o mundo reconhece o quanto era defeituosa a base moral dessas antigas aulas de matemática elementar, precisamente porque

lhes faltava essa unidade, por estarem formadas por alunos diferentes, vindos de todos os cantos do horizonte escolar.

Na verdade, uma série não é e não deve ser uma multidão. Existem ali, portanto, necessidades diferentes, até contraditórias, que precisam ser levadas em conta. O único meio que eu vejo, por ora, para enfrentá-las, é, em vez de dispor os diversos ensinos heterogêneos em séries paralelas que se desenvolvem lado a lado ao longo das aulas, reuni-las de acordo com as suas afinidades naturais, de maneira tal que cada série seja definida, não por um número de ordem, mas sim pela natureza dos ensinos dados. Essa disposição seria tanto mais natural que existe uma hierarquia lógica das diferentes disciplinas que o ensino haveria de respeitar; a Convenção, aliás, sentia isso. Mas, em todo o caso, vê-se que a reforma da qual a Convenção tomou a iniciativa não era o produto de uma espécie de fantasia irrefletida. Havia ali, e ainda há pendente, um importante problema que a Convenção teve o mérito de levantar, embora a solução que lhe deu não seja de natureza a poder ser aceita a título definitivo. Estudando a pedagogia revolucionária é que me convenci de que existia um problema na série.

Mas essa não é a única ideia que lhe devemos. Todo o mundo reconhece inicialmente o grande serviço que prestou ao consagrar o valor pedagógico das ciências físicas e naturais e ao atribuir-lhes um lugar correspondente à sua importância. O que foi menos ressaltado, no entanto, e que merecia sê-lo, é a maneira toda nova com a qual a Convenção empreendeu fazer ensinar as coisas humanas. A esse fim não mais recorre à literatura, mas sim à ciência; porém, ciências de um novo gênero. Enquanto as ciências da natureza, embora constituídas havia muito tempo, tivessem esperado quase dois séculos para ver abrir-se as portas das escolas, a Revolução fez entrar imediatamente nelas essas ciências nascidas ontem: as ciências do homem e das sociedades.

Tem-se dito que essas ciências estavam ainda em sua infância e, consequentemente, não eram dignas de tamanha honra. E, sem dú-

vida, devido ao estado rudimentar no qual continuam, responder à tarefa não estava em sua natureza. Embora essa fosse uma razão para completá-las, não o era para excluí-las. Era necessário procurar acrescentar-lhes outros meios para ensinar o homem, porém sem proibir. Como essas ciências bastavam para os adultos, por que não teriam sido úteis para crianças entre os dezesseis e dezoito anos de idade? Tais como eram, já estavam cheias de visões fecundas, de modo a fazer mentes jovens refletirem e, consequentemente, podiam ser utilmente empregadas como instrumentos de cultura. Para conceder nas escolas um lugar a uma disciplina, não é preciso que esta tenha assumido uma forma definitiva – aliás, será que esse momento chega alguma vez? – basta que seja apropriada a exercer uma influência útil sobre as mentes. Acrescento, para terminar, que o lugar concedido a essas ciências nas escolas centrais estava mesmo em relação com sua natureza. Convém que elas sejam ensinadas após as ciências da natureza, pois se formaram depois. A ordem dos ensinamentos deve reproduzir a ordem no qual as ciências ensinadas têm-se desenvolvido historicamente.

Infelizmente, como eu dizia no começo, todas as ideias fecundas contidas pela pedagogia revolucionária foram comprometidas pela maneira com a qual foram aplicadas, por graves falhas de organização. O elevado ensino que a escola central proporcionava às crianças, desde o início, supunha que elas já haviam recebido uma primeira cultura de certa extensão. Pensem que elas não aprendiam o francês; admitia-se, portanto, que o haviam aprendido em outra parte. Ora, abaixo das Escolas Centrais, havia apenas as escolas primárias, cujo ensino era dos mais modestos. Entre elas e a Escola Central, havia uma lacuna que os homens da época sentiam muito bem, mas que não conseguiram preencher. Já ressaltamos, por outro lado, o que havia de excessivo na descoordenação dos cursos. Essa era aumentada ainda pela ausência de qualquer direção interna: a Escola não tinha chefes. O objetivo de cada ensino não era determinado senão de

maneira muito imperfeita e cada professor fixava-o como bem entendesse. Acrescentem a isso a dificuldade em achar professores para todos esses novos ensinamentos. Pensem que nos colégios do antigo regime, nem a física, nem a química, nem as ciências naturais, nem a gramática geral, eram ensinadas. Foi necessário, pois, improvisar um pessoal que nada preparava para essa tarefa, e que foi recrutado nas profissões mais diversas. As escolhas, aliás, eram feitas por júris locais, que nem sempre possuíam a necessária competência.

Todos esses defeitos, por mais reais que fossem, não teriam sido o suficiente, entretanto, para arruinar as Escolas Centrais, que parecem, ao menos em certos pontos do território, ter gerado resultados satisfatórios, se a paixão política não tivesse intervido. As Escolas Centrais eram obra da Convenção; sob o Consulado, isso bastava para desacreditá-las. Por outro lado, elas não respondiam em nada às concepções pedagógicas de Bonaparte. Sob pressão desse, foi votada a 11 de floreal do ano X uma lei que as extinguiu e que acabou, ao mesmo tempo, com toda a pedagogia revolucionária. As escolas centrais foram substituídas por pequenas escolas secundárias, preparatórias ao liceu, sob o nome de colégios. A organização, as matérias e os métodos voltaram a ser o que eram sob o antigo regime. As ciências foram mantidas apenas por causa dos cursos militares. O latim recuperou seu antigo predomínio. Era a volta ao antigo sistema. Tudo havia de ser refeito.

Em suma, a obra da Revolução foi na ordem escolar o que foi na ordem das coisas sociais e políticas. A efervescência revolucionária foi eminentemente criadora de ideias novas; para essas ideias, porém, a Revolução não soube criar órgãos que lhes dessem vida, instituições que as realizassem. Quer porque essas concepções eram amiúde desmedidas, quer porque as instituições não podem ser improvisadas, não são extraídas do nada e, destruídas as do antigo regime, faziam falta os materiais indispensáveis às necessárias reconstruções, quer por uma ou outra dessas razões, a

Revolução proclamou princípios teóricos antes de torná-los realidades. Até as tentativas feitas para realizá-los voltaram-se contra eles; pois, como de maneira geral esses empreendimentos fracassaram, os fracassos foram vistos como uma condenação das ideias das quais se inspiravam e que, ainda assim, haviam de sobreviver a um movimento de reação que, com oscilações variadas, abrangeu a maior parte do século XIX e que tanto custou ser contido e invertido. Para essa tarefa é que foi mobilizado, durante todo esse tempo, o melhor de nossas forças intelectuais.

Pode ser dito, finalmente, que o único resultado de todo esse esforço foi o de ter-nos levado de volta ao ponto de partida, de ter recolocado o problema pedagógico – e eu poderia dizer o mesmo de muitos outros – quase nos termos nos quais fora levantado no começo da Revolução, exceto que estamos precavidos graças a uma longa experiência que podemos levar em conta. Resulta disso que a história escolar do século XIX não é muito rica em novidades; não é senão um lento e progressivo despertar de ideias que o século XVIII já conhecera; assim, não será necessário deter-nos longamente nela.

As variações do plano de estudos no século XIX – definição do ensino secundário

Chegamos, no último capítulo, às próprias vésperas do século XIX, no momento em que a obra da Revolução, após uma efêmera existência de seis anos (IV-X) afundou sob a reação consular, quando desapareceram as Escolas Centrais, criadas pela Convenção, das quais vimos a prematura originalidade, quando a velha organização escolar reformou-se sob os nomes em parte novos de liceus e colégios, quando o latim, enfim, recuperou seu velho predomínio. Com a exceção de que, por razões até práticas, não era mais possível destituir completamente as ciências do direito à existência que haviam conquistado, houve uma volta para trás de quase quinze anos e era preciso recomeçar do zero.

Essa restauração antecedeu em alguns anos apenas o grande acontecimento que domina toda a história escolar do século XIX. Estou falando da reunião de todos os estabelecimentos de instrução do país num único e mesmo organismo, posto sob a dependência imediata do poder central e encarregado, à exclusão de qualquer outro, da função de ensinar. Com efeito, através de um decreto de 7 de março de 1808, foi criada a universidade de França. Era a ideia corporativa que a Revolução quisera abolir sob todas as suas formas, que renascia, porém ampliada, transformada, adaptada às novas condições da existência nacional. Com efeito, as corporações locais e fragmentadas que haviam sido as velhas universidades provinciais, corporações essas, aliás, das quais estava excluído o ensino primário, viam-se substituídas por uma corporação única, abrangendo todo o território e todas as formas da atividade escolar, todas as escolas e todos os professores de todo tipo e grau. Seria certamente interessante saber como essa ideia veio a nascer; pois não nasceu exclusivamente do cérebro de Napoleão. Seria interessante mostrar como ela respondia em parte a necessidades muito anteriores à Revolução e das quais La Chalotais e Roland já haviam-se feito os intérpretes; como Napoleão procurou, entretanto, apor-lhe sua marca, como a concebeu sobre o modelo de uma vasta congregação leiga, uma espécie de Sociedade de Jesus civil, da qual seria o general e como, pela força das coisas, havia de trair suas esperanças, fazer suas tradições, sua própria fisionomia, tornar-se uma personalidade distinta a despeito da vigilância à qual foi submetido por muito tempo. Seria interessante também procurar as causas que determinaram a extinção do monopólio e quais foram as consequências dessa extinção. Mas, qualquer que seja a importância dessas questões, elas interessam à política e à administração escolar, antes do que à história do ensino; não têm nenhuma relação direta com a evolução das ideias pedagógicas. Deixá-las-ei de lado, pois, e limitar-me-ei em acom-

panhar a maneira com a qual os planos de estudos e os métodos de ensino desenvolveram-se no século XIX.

O que marca, em primeiro lugar, ao empreender-se a história dos planos de estudos no século XIX, é sua extraordinária instabilidade. Foram contados não menos de quinze que se sucederam uns aos outros. Gréard compilou todos os decretos, circulares, portarias que introduziram modificações de maior ou menor importância nos liceus e colégios; de 1802 até 1887, houve nada menos do que setenta e cinco, sessenta e quatro deles antes de 1870. Os programas vivem um movimento perpétuo. Há um ensino, sobretudo, cuja sorte varia, ao menos aparentemente, da maneira mais caprichosa: o das ciências. Vê-se, ora dilatar-se ao longo da série das aulas entre as quais se divide com uma maior ou menor igualdade; ora, ao contrário, concentrar-se num único ano, usualmente no último; ora, enfim, vê-se relegado fora dos quadros regulares e cai para a posição de ensino acessório. Ora as ciências são unidas às letras, ora são separadas delas. Numa palavra, estão num estado constante de nomadismo.

O fato é ilustrativo e merece ser ressaltado. Costuma-se fazer queixas hoje das variações por demais frequentes que ocorreram nos programas, nos últimos vinte anos, e culpa-se ocasionalmente essas mudanças por demais repetidas pela crise atualmente vivida pelo ensino secundário. Vê-se que essa instabilidade não data de ontem; que não é imputável a tais personalidades ou a tais circunstâncias particulares, mas sim que configura um estado crônico, que dura há um século, e depende evidentemente de causas impessoais. Longe de ser a causa do mal, é seu efeito e indício exterior; revela-o mais do que o produz. Se tantas combinações variadas têm sido sucessivamente tentadas e se, periodicamente, têm desmoronado umas sobre as outras, é que até ontem não se quis reconhecer o porte e a extensão da doença que se propunham remediar. Acredita-se que, para restabelecer nosso ensino secundário em bases sólidas, bastariam algumas felizes mudanças de detalhe, bastaria

encontrar uma melhor dosagem das disciplinas ensinadas, aumentar a parte das letras ou a das ciências, ou equilibrá-las engenhosamente, quando o necessário, na verdade, é uma mudança de espírito e orientação. Ainda que não tivéssemos outras razões para suspeitá-lo, esses sobressaltos seriam a melhor prova. Nada mais vão, pois, do que queixar-se do excesso dessas incessantes mudanças e recomendar a paciência: não é aconselhando calma ao febril que se cura sua febre. Mas, por outro lado, chegou o momento de acabar com esses desvios, de entender o ensino que geram, e enfrentar o problema com coragem, tal como se apresenta, em toda a sua extensão. Isso é o que tentaremos fazer nas páginas a seguir.

Um fator tem contribuído, mais particularmente e em grande parte, para essa extrema confusão: a intervenção das preocupações e preconceitos políticos na elaboração das concepções pedagógicas. Vimos, já no início deste livro, que existia uma espécie de antagonismo natural entre o espírito da Antiguidade clássica e o cristianismo e, em toda a parte da história que recorremos até agora, não houve, por assim dizer, nenhum momento em que não se haja encontrado algum doutor cristão para assinalar os perigos que uma cultura exclusivamente literária, sobretudo uma cultura cujos materiais vinham, todos eles, do paganismo, faria à fé. Ora, por uma singular reviravolta, a partir do século XIX, no dia seguinte à revolução, fez-se como uma aliança entre o humanismo e a Igreja. Os representantes do tradicionalismo, tanto em matéria religiosa como em matéria social e política, encontraram no antigo ensino literário, errada ou corretamente, o melhor auxiliar do que parecia-lhes ser a sã doutrina, enquanto, ao contrário, o ensino científico lhes parecia suspeito. Consequentemente, os liberais de toda ordem e de todo grau inclinaram-se pela causa contrária.

O resultado, naturalmente, foi que, conforme o partido político que estivesse no poder, conforme se orientasse de preferência para o futuro ou o passado, o ensino oscilou entres esses dois polos opos-

tos. O consulado, e mais adiante o Império, conservaram para as ciências, sobretudo a matemática, um lugar de certa importância: a aritmética, a geometria, a álgebra, a trigonometria, a agrimensura, um pouco de óptica e astronomia eram ensinados nos primeiros liceus. A Restauração fez recuar todo o ensino científico, nas três séries superiores do segundo, ficaram a retórica e a filosofia e, finalmente, apenas no ano de filosofia. Nos quarto e terceiro anos subsistiam apenas aulas de história natural, não obstante a impropriedade do nome, pois, tudo se reduzia a dar duas vezes por semana temas "relativos aos elementos das ciências naturais". Em 1828, no entanto, um ministro mais liberal, o sr. De Vatimesnil, assume a direção da universidade; imediatamente, as ciências, tão comprimidas, se distendem, levantam voo e penetram em todas as séries. Com a Monarquia de Julho (1830-1848), continuam progredindo sob a administração de Guizot[34] mas, com Villemain, ministro de 1840 a 1844, voltam a perder terreno, antes de recuperá-la com o sr. Salvandy. E esse vai e vem continuou até tempos bem recentes. Após a guerra de 1870[35], Jules Simon[36], numa circular datada de setembro de 1872, dá um grande golpe contra os velhos métodos do humanismo: desaparecem os versos latinos, e as traduções e exercícios escritos deixam lugar para as explicações; pouco tempo depois, ocorre uma reação política que gera uma nova reação pedagógica; mais uma vez restabelece-se, quase que integralmente, o antigo sistema, até o dia em que o país entra em outro rumo político, isto é, cerca de 1880.

Na presença desses fatos constantes, fica-se um tanto surpreso ao encontrar-se uma declaração tão categórica quanto esta: "Os estudos clássicos sempre tiveram a honra de ser colocadas em suspeita

[34] GUIZOT (François), político e historiador (1787-1874). Ministro da Instrução Pública de 1832 a 1837, fez admitir o princípio da liberdade do ensino primário. (Nota do tradutor.)

[35] Guerra vencida pela Prússia que provocou a queda de Napoleão III e a proclamação da II República. (Nota do tradutor.)

[36] SIMON (Jules François Simon Guisse, dito Jules) (1814-1896), político e ministro da Instituição Pública no governo de Defesa Nacional, posteriormente chefe do governo, em 1876. (Nota do tradutor.)

junto ao despotismo... Existe nos estudos clássicos um sopro de liberdade e civismo que não está particularmente em nenhum lugar e que está por toda a parte, e que permanece na alma como uma força latente." É o sr. Fouillée que fala essa linguagem. Obviamente, não pretendo afirmar que o culto das humanidades implica e impõe, necessariamente, uma determinada postura política. Mas, afinal de contas, a associação do espírito tradicionalista e do espírito humanista aparece, na verdade, como incontestável.

Não é difícil perceber a razão dessa estranha aliança. Há de crer-se, sem dúvida, que, como a obra da Revolução foi precisamente a instituição de um sistema de ensino em bases exclusivamente científicas, a ciência tenha ficado marcada como que por um descrédito junto a certas mentes. Esse afastamento, porém, deve-se a causas mais profundas e mais respeitáveis.

Para De Laprade[37], os adversários da cultura latina não podiam ser senão "materialistas, ateus, revolucionários, socialistas". Para o arcebispo Kopp, "qualquer recuo da cultura clássica surte o efeito de abalar as bases do Cristianismo". É que, com efeito, como vimos, entre as letras, onde o espírito humano se expressa sob as formas mais nobres de sua atividade, e as ciências, que determinam e registram as leis do mundo físico, pois por ciências costuma-se entender exclusivamente ciências da natureza, há toda a distância que separa o espírito da matéria, o sagrado do profano. Daí que não só para todo cristão, como também para quem quer que seja que tenha o sentido do que há de verdadeira e especificamente humano no homem, do que o caracteriza e faz sua fisionomia particular no meio dos outros seres, formar a criança apenas na escola das ciências significa materializá-la, profaná-la, impedir o desenvolvimento de sua verdadeira natureza. Consequentemente, a partir do momento em que o proble-

---

[37] LAPRADE (Victor Richard de), escritor, poeta e filósofo de inspiração cristã (1812-1883). (Nota do tradutor.)

ma pedagógico consiste, essencialmente, em optar entre as letras e as ciências, era natural que, desde esse ponto de vista, as letras, apesar da preocupação que inspiraram outrora, se beneficiassem com a repugnância inspirada pelas ciências e fossem consideradas como sendo o único ensino capaz de manter um estado de espírito realmente humano. Ao contrário, para quem quer que seja que tenha um forte sentimento das necessidades materiais da vida, da consideração que se lhes deve dar, do interesse que há em não deixar o homem desamparado frente às coisas, um ensino que não seja fundamentalmente científico aparece necessariamente como estando aquém de sua tarefa.

Enquanto essa antinomia não for resolvida, enquanto não se chegar a entender que não existem ali duas ordens de valores, ao mesmo tempo incomparáveis entre si e opostas, entre as quais é, portanto, necessário fazer uma escolha resoluta, inevitavelmente as mentes, conforme seu humor, inclinam-se inteiramente, quer numa direção, quer noutra. Donde esse perpétuo jogo de balanço que a história pedagógica do século XIX nos oferece em espetáculo, conforme os homens que tomam a direção dos acontecimentos. O único meio para acabar com isso é encontrar uma maneira de concordarem em direcionar-se para uma única e mesma meta, ou então, conciliar-se esses dois ensinos que, até hoje, parecem orientados em dois sentidos opostos.

Em todo o caso, de todas essas tendências caóticas e contraditórias que se sucederam dia após dia extraem-se, devido à sua própria persistência, algumas diretrizes que se esconderam algum tempo apenas para ressurgir imediatamente depois e formar-se novamente com uma força maior, atestando assim a urgência e constância das necessidades às quais respondiam. É o caso mais particularmente dessa ideia segundo a qual, para satisfazer a diversidade das carreiras e vocações, o próprio ensino deve renunciar à sua antiga unidade e diversificar-se. A ideia nasceu na segunda metade do século XVIII e não iria mais deixar nossa vista.

"A unidade da sociedade francesa", escrevia Saint-Marc-Girardin, "em 1847, é a causa fundamental da universidade. A universidade deve ser una, porque a sociedade é una... e deve ser variada em seu ensino, porque a sociedade atual é essencialmente variada em seus trabalhos." Já sob o Consulado houve a necessidade de preocupar-se em organizar um ensino especial para os candidatos à carreira militar e onde, a partir de uma certa idade, os cursos de ciências tomavam o lugar dos cursos de humanidades. Mas essa organização foi tentada em apenas um estabelecimento, o Prytanée francês[38], estabelecido nos prédios do Colégio Louis-le-Grand. O sistema não foi generalizado. Sob a Monarquia de Julho, porém, Cousin retomou a ideia em seu Memorial sobre a instrução secundária no reino de Prússia. Segundo o plano que expôs nessa obra, a divisão de gramática bifurcaria em duas seções diferentes, uma, na qual a cultura clássica continuava desenvolvendo-se conforme o plano tradicional, a outra, na qual o ensino científico prevalecia sobre o ensino literário, sem, no entanto, excluir esse último. Uma vez ministro, Cousin não teve a coragem, é verdade, de aplicar esse plano em sua totalidade; mas, a partir do quarto ano, organizou todo um sistema de cursos que permitia aos alunos que o desejassem deixarem as aulas puramente literárias e dedicar-se exclusivamente às ciências.

O sistema estabelecido mais tarde pelo ministro Fortoul, a 10 de abril de 1852, e que ficou conhecido sob o nome de sistema de bifurcação, não era portanto nenhuma improvisação, mas sim o ponto final de todo um longo desenvolvimento. Conforme esse sistema, que durou até o ministério Duruy (1863-1869), a partir do terceiro ano os alunos dividiam-se em duas categorias, uns estudando o latim e o grego, os outros, o latim e as ciências. O protótipo de nosso ensino latim-ciências, cujas origens, através do sistema de Fortoul e o de Cousin, veem-se assim levadas até o Prytanée francês, ou seja, até

[38] Estabelecimento militar de ensino do segundo grau.

o início do século. É verdade que o sistema da bifurcação deixou na mente dos homens que o praticaram ou sofreram lembranças tão más que esse precedente não serve para inspirar confiança no futuro de nossa atual tentativa. Não temos fundamentos, porém, para divulgar as conclusões dos resultados dessa primeira experiência que estamos realizando hoje. É preciso, com efeito, distinguir o princípio, que pode ser justo, e a maneira com a qual foi aplicado.

Em 1852, estava-se no começo do Segundo Império, isto é, num momento de verdadeira depressão intelectual. Para impedir o despertar das ideias liberais, o governo dispensava a instrução com uma mesquinhez preocupada e desconfiada; havia um esforço para retirar do ensino tudo quanto pudesse ter de educativo e fortificante para a mente, numa palavra, para torná-lo estéril. Não é somente a bifurcação, mas também todos os métodos pedagógicos da época que deixaram a lembrança mais triste. Somente a bifurcação pagou o preço. Acrescentem a isso que as crianças eram obrigadas a fazer sua escolha cedo demais (no terceiro ano) e que os alunos das duas seções recebiam, parcialmente, sua cultura literária em comum, embora essa cultura não pudesse ser a mesma para uns e outros. Isso é mais do que suficiente para ao mesmo tempo explicar o longo descrédito da ideia, o preconceito desfavorável que lhe é ligado, e impedir-nos de acatar facilmente demais esse preconceito e confundir o princípio com a aplicação temporária que recebeu.

De resto, esse curso de estudos, cuja matéria vem, metade das letras antigas, metade das ciências, era apenas uma forma atenuada do humanismo. Mas a necessidade de constituir um ensino que dispensasse qualquer empréstimo das letras antigas, essa necessidade que vimos nascer no século XVIII, devia-se a causas profundas demais para não continuar a ser fortemente sentida no século XIX. Era impossível não dar-se conta de que existiam funções sociais, cuja importância não era mais contestada, e nas quais, entretanto, essa cultura muito especial parecia não ter nenhuma utilidade. Já

em 1821, um regulamento permitiu aos alunos que não se destinavam a obter graus nas Faculdades, que passassem, após o segundo ano, para os cursos de ciências e filosofia, onde recebiam aulas particulares de história moderna. Era o ponto de partida para um tipo de ensino novo, do ensino sem grego e latim, para defini-lo provisoriamente de maneira negativa. Esses cursos especiais foram desenvolvidos em 1828 pelo sr. De Vatimesnil, ampliados por Guizot, que concebeu ao menos o projeto de criar um ensino "apropriado a profissões e situações sociais sem ligação necessária com os estudos sábios, porém importantes por seu número, sua atividade e sua influência sobre a força e a tranquilidade do Estado". Era o que se chamava então o ensino intermediário, do qual Saint-Marc elaborou a teoria em seu livro sobre a Instrução intermediária e suas relações com a instrução secundária (1847). Esse ensino intermediário é que Victor Duruy realizou em 1865 sob o nome de Ensino Secundário Especial. Essa própria expressão de intermediário, ou a justaposição um tanto contraditória dos dois adjetivos secundário e especial, utilizados para caracterizar o novo ensino, comprova que sua concepção era um tanto indecisa.

Atribuía-se-lhe, com efeito, dois objetivos diferentes e dificilmente conciliáveis. Por um lado, queria-se que fizesse, para certas crianças, as vezes do velho ensino clássico, que, com poucas diferenças de grau, prestasse o mesmo serviço, ou seja, servisse para a cultura geral da mente. Ao mesmo tempo, porém, esperava-se que preparasse para determinadas carreiras e profissões e tivesse, consequentemente, certo caráter especial. Essa ambiguidade não deixou certamente de prejudicar seu sucesso. Ainda assim, esse ensino oscilou durante muito tempo, incerto, entre essas duas direções, cuja incompatibilidade veremos melhor mais adiante, até que, em 1889, um novo regulamento resolvesse finalmente a questão, ao decidir que esse ensino deixaria, então, de ser especial e técnico para tornar-se clássico. Assim é que nasceu o ensino moderno, que

o plano de estudos de 1901 integrou definitivamente ao complexo sistema do ensino clássico, ao mesmo tempo múltiplo e uno.

Eis-nos, portanto, chegados à organização escolar mais recente. Vemos como, ao menos em seu princípio geral, está ligada às formas anteriores de organização, como saiu delas após uma evolução regular. Resta agora procurarmos qual há de ser seu espírito. Sairemos aqui do passado para entrar no futuro, pois esse espírito ainda não existe; cabe a nós constituí-lo.

Só que, se quisermos proceder metodicamente, não podemos antecipar esse futuro senão valendo-nos dos ensinos que se destacam do passado que acaba de ser estudado. Chegou o momento, pois, de colhê-los. Assistimos a uma série de experiências históricas; vejamos qual ideia nos permite fazer do que é o ensino secundário e do que deve tornar-se doravante.

Primeiramente, qual seu objetivo e quais seus limites?

Uma primeira observação, puramente negativa, mas cuja importância veremos em breve, é que o ensino secundário nunca teve um objetivo propriamente profissional. Nem no tempo da escolástica, nem sob o regime humanista, o mestre da Faculdade de Artes pensava em fazer de seus alunos os homens de tal ou tal profissão. É verdade que no século XVIII homens de Estado e pedagogos sentiram a necessidade de introduzir uma maior harmonia entre a natureza do ensino e as exigências da vida real; preocuparam-se em pôr ao alcance dos alunos uma instrução melhor, relacionada com certas profissões, das quais uma cultura clássica só podia afastar os espíritos. Mas, apesar das preocupações práticas que presidiram, talvez em excesso, a organização das escolas centrais, essas jamais foram escolas técnicas preparatórias para tal ou tal ofício dado. O aluno que seguira os cursos de desenho, ou os de física, ou os de química experimental, estava, sem dúvida, em melhores condições para aprender a seguir tal ou tal profissão do que se tivesse recebido um ensino puramente literário: não é na escola central, porém, que ele aprendia essa profissão.

Embora a escola secundária não forneça uma cultura profissional, ainda assim ela deve pôr os espíritos em condição de receber, mais tarde, uma cultura desse gênero; se não os prepara para uma determinada profissão, ao menos torna-os mais aptos a preparar-se para ela. Se não fosse assim, se não houvesse continuidade entre a cultura secundária e a cultura profissional, a primeira constituiria uma organização parasitária, sem utilidade social; pois o homem é socialmente útil somente quando assume sua parte da obra comum, isto é, quando exerce uma profissão, qualquer que seja. O colégio do antigo regime não formava, é certo, médicos, nem padres, nem homens de Estado, nem juízes, nem advogados, nem professores; considerava-se, entretanto que, para tornar-se professor, advogado, juiz etc., era necessário ter passado pelo colégio. Por outro lado, podemos ver com esses mesmos exemplos que, se o colégio permite indiretamente o acesso a certas profissões, não é para todas sem distinção. Conhecendo-se, portanto, as profissões cuja iniciação preliminar é dada pelo ensino secundário e quais seus caracteres distintivos, tornar-se-á muito fácil determinar o objetivo desse ensino.

Ora, existe todo um grupo dessas profissões que conhecemos bem e que, muito certamente, constituem o principal, quando não único, objetivo do ensino secundário: são aquelas para as quais o ensino superior prepara diretamente. A especialização começa com a universidade; ela forma os homens com vista a certas funções, médico, professor, cientista, advogado, administrador etc., e, sabemos, por outro lado, quais os laços que unem o ensino secundário com o ensino superior, laços esses tão estreitos que esses dois tipos de ensino permaneceram durante séculos inseparáveis um do outro. O primeiro é e sempre foi o vestíbulo natural e necessário do segundo. Ora, o que caracteriza as funções para as quais prepara a universidade, é que elas não se aprendem através de um simples treinamento mecânico, mas sim supõem um ensino teórico, que é sua parte essencial. Para preparar os jovens, não se con-

tenta em lhes ensinar certos movimentos, mas sim ideias. Não há dúvida de que toda profissão envolve ação, prática. No caso, porém, a teoria é necessária para a prática; é um elemento essencial dessa última e, às vezes, quase total (profissões científicas). Para poder cumprir com essas funções, não basta possuir a habilidade técnica, é preciso ademais saber refletir, saber avaliar, saber raciocinar. É totalmente necessário certo desenvolvimento das faculdades de reflexão, das faculdades especulativas. O motivo disso é que, em todas essas matérias, a prática é por demais complexa, depende de um número grande demais de fatores e circunstâncias variáveis, para tornar-se maquinal e instintiva algum dia. A luz da reflexão há de iluminá-la a cada passo dado.

Ora, o ensino superior supõe mas não suscita esse desenvolvimento da reflexão. Com isso, fica determinado o objetivo necessário do ensino secundário, que consiste essencialmente em acordar as faculdades especulativas, em exercê-las, fortalecê-las de uma maneira geral, sem nunca engajá-las em alguma tarefa profissional. O colégio não ensina um ofício, porém forma a aptidão para avaliar, raciocinar, refletir, particularmente necessária em certas profissões. Ora, na verdade, nisso mesmo é que sua função nunca deixou de consistir. Conforme tal ou tal forma de reflexão parecesse mais importante – pois existem diversas formas – os procedimentos utilizados eram diferentes; a meta, porém, continuou a mesma. Quando a arte de avaliar e raciocinar confundia-se com a arte de discutir, a dialética constituía a matéria única do ensino secundário, mas era assim porque era considerada como sendo o único meio para formar o pensamento de maneira geral. A seguir, a preferência recaiu sobre o cultivo da inteligência das coisas literárias, a qual era vista como a forma eminente da inteligência. A especialidade dessa cultura não deve nos fazer perder de vista seu caráter geral. Aliás, esse caráter nunca foi tão marcado. Pois, como, nesse sentido, em toda literatura expressam-se a vida humana em

sua totalidade e, indiretamente, a própria natureza, um ensino literário proporciona ao homem luzes sobre tudo. Não era esse o traço distintivo do homem de bem do século XVII?

Mas, então, será que, ao relacionar de maneira tão estreita o ensino secundário com as profissões que acabamos de mencionar, não iremos separá-lo radicalmente das carreiras industriais e comerciais? Em absoluto. Para que essa definição levasse a essa exclusão, deve-se admitir que essas profissões não implicam nenhuma cultura especulativa e teórica. Ora, se existe um fato certo, é que elas sentem cada vez mais a necessidade dela. Ao menos, as funções de direção da indústria e do comércio podem dispensá-la cada vez menos. É verdade que existiu um tempo em que, nessas carreiras, a técnica se aprendia apenas pela prática, o hábito, o uso; hoje, entretanto, ela aspira a impregnar-se das teorias das ciências, ao mesmo tempo em que a ciência tende por si a renovar todas essas técnicas que, durante muito tempo, apoiaram-se em tradições irrefletidas. Já hoje, as escolas nas quais se formam os futuros industriais e até os futuros comerciantes não se distinguem das escolas de ensino superior propriamente ditos, e talvez chegue um dia em que elas terão um lugar nos quadros regulares das universidades, com todas as outras escolas especiais criadas pela Revolução e mantidas pela tradição. Não nos deixemos deter então por diferenças de rótulos. Comprovadamente, a reflexão está penetrando cada vez mais nessa esfera da atividade humana, assim como em tantas outras; consequentemente, os jovens que se destinam a elas devem aprender, eles também, a refletir: precisam do colégio tanto quanto o futuro magistrado. Ao menos, não pode haver, sob esse ângulo, senão diferenças de graus.

Mas, embora a cultura secundária possa ser útil, desde esse ponto de vista, aos futuros profissionais da vida econômica, ou para pelo menos alguns deles, ela não deve, não pode, sem deixar de ser ela mesma, organizar-se especialmente com vista a essas profissões. Se não quiser ir contra a sua natureza, ela não deve dar-se o objetivo

de preparar para a indústria ou o comércio, tampouco à magistratura ou ao exército, pois sua característica essencial é a de não iniciar diretamente para nenhuma profissão em particular. Não é que eu conteste a utilidade das escolas industriais ou comerciais, nas quais se formam diretamente, ao sair da escola primária, os futuros práticos da indústria e do comércio. Acredito, ao contrário, existirem nessas carreiras funções que requerem, não a teoria, não um grande desenvolvimento das faculdades especulativas, mas sim qualidades práticas; e é necessário acordar e exercitar sem demora essas qualidades nas crianças mais aptas a elas do que à reflexão. Só que, embora essas escolas sigam imediatamente à escola primária, como nossos colégios e liceus, é preciso guardar-se de confundi-las com as escolas secundárias, tais como as acabamos de definir. Pois umas e outras orientam-se em direções totalmente diferentes; devem praticar outros métodos, inspirar-se de um espírito totalmente diferente. Umas e outras constituem categorias de estabelecimentos escolares que é sumamente importante distinguir. Desconhecendo essas diferenças, se as reunirmos sob um mesmo rótulo, corremos o perigo de falar de umas e outras ao mesmo tempo e, consequentemente, de não saber do que estamos falando.

Essa confusão é que faz com que, muitas vezes, confunda-se as duas perguntas tão diferentes: 1ª – Como organizar um ensino especial para o comércio e a indústria? 2ª – Será possível organizar uma cultura realmente secundária, que desenvolvesse de maneira geral as faculdades de expressão, sem grego e sem latim? Acreditou-se que, estando resolvida a primeira pergunta, a outra a estaria também, e reciprocamente.

Entende-se por ensino secundário, unicamente o ensino que prepara para a universidade e definido mais particularmente pela ausência de qualquer preocupação profissional imediata. Assim vê-se claramente determinada a fisionomia desse ensino no conjunto de nosso sistema escolar. Acabamos de dizer como ele se distingue do

ensino técnico e das escolas de aplicação prática. Assim como o ensino superior, apela para as faculdades de reflexão, forma-as de maneira geral, porém, enquanto o ensino superior as utiliza sob uma forma especial, torna-se diferenciada no ensino anterior. A linha de demarcação com o ensino primário é talvez mais difusa. Com efeito, o ensino primário também não prepara para profissões; ele também, ao menos hoje, tem como objeto o de acordar para a reflexão, na medida em que, em nosso tempo, ninguém pode dispensá-la. Assim, ao acreditar-se que as línguas antigas não são necessárias à cultura secundária, é difícil dizer onde começa um desses ensinos e onde termina o outro. Existem apenas diferenças de grau, quase imperceptíveis, em suas fronteiras. Nada menos justificado do que as barreiras que separam atualmente esses dois tipos de escolas, barreiras essas feitas unicamente de preconceitos inadmissíveis, e cujo desaparecimento deve ser desejado.

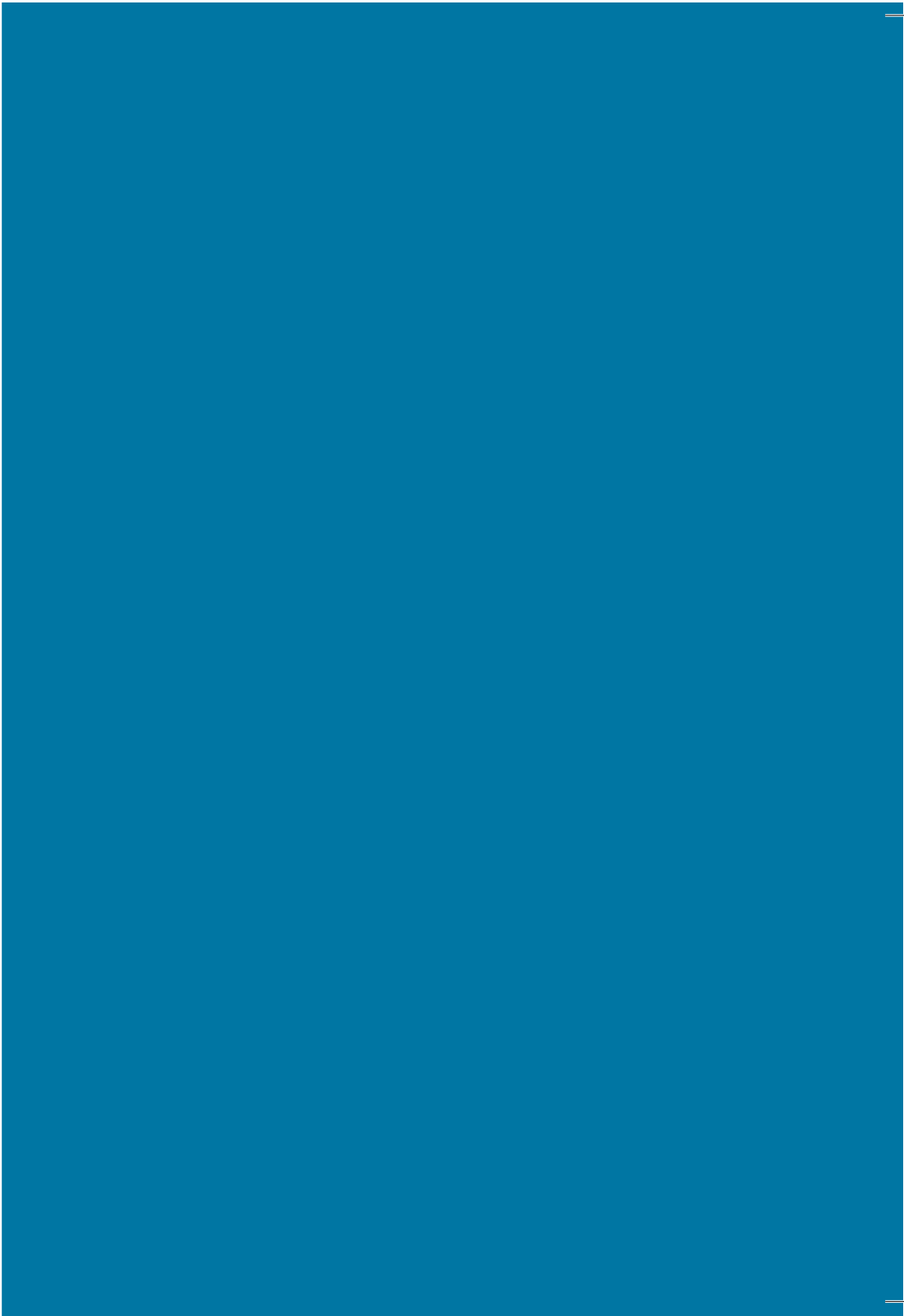
Mas, então, será que não estamos voltando à pedagogia formalista, após tê-la condenado? A aptidão geral para refletir, avaliar, raciocinar é, ao que parece, um conjunto de hábitos formais, independentes de qualquer matéria dada. Nem sequer indicamos até agora que a escola secundária devesse ensinar isso antes do que aquilo, tais conhecimentos positivos antes do que tais outros. Não seria que aos nossos olhos a natureza desses conhecimentos e sua importância são secundárias, mais ou menos indiferentes, e nosso ideal pedagógico não irá parecer-se estranhamente com o que perseguiam as escolas da escolástica ou dos colégios dos humanistas? Não consistirá em formar a mente de uma maneira geral, antes do que construí-lo e alimentá-lo?

Em absoluto, pois é impossível ensinar uma mente a refletir sem que seja sobre um determinado objeto. Não se reflete no vazio. A mente não é uma forma oca que pode ser moldada assim como se molda um vidro antes de enchê-lo. A mente é feita para pensar em coisas e fazendo-a pensar é que se a forma. Pensar corretamente é

fazer-se noções corretas das coisas. Colocando a inteligência ante a realidade que ela deve refletir é que é possível mostrar-lhe como fazer para chegar a noções corretas. Ou seja, o objeto é um fator essencial da educação intelectual; é impossível cultivar a mente com exercícios puramente formais. O papel dos objetos, da matéria do ensino, por conseguinte, é até tanto mais importante quanto a maneira com a qual se deve refletir sobre as coisas, variando de acordo com a sua natureza. Não se reflete sobre coisas matemáticas como sobre coisas do mundo físico, nem sobre essas como sobre coisas do mundo biológico etc. Numa palavra, existem formas diversas da reflexão que são função dos objetos aos quais se aplica. Devem ser adquiridos, pois, hábitos diversos que a mente só pode assumir entrando em relação com as diversas espécies de realidades que ela é chamada a encontrar e sobre as quais deve formar-se. Essa é uma necessidade tal que, na verdade, nunca houve uma pedagogia formalista no sentido absoluto da palavra. Sempre foi necessário fazer a criança refletir sobre alguma coisa, aqui as formas abstratas do entendimento puro, lá as coisas da literatura, as aspirações gerais da mente e do coração humano.

Só que nesses casos a matéria à qual a reflexão era aplicada tinha uma trama infinitamente tênue e transparente; o saber que abrangia reduzia-se a um pequeníssimo número de conhecimentos; e até era feita, num certo sentido, de abstrações, de conceitos da mente, mais do que de realidades dadas objetivamente e fora da mente. Nesse sentido, é possível dizer dessa pedagogia que ela era formalista. Fixemos o pensamento, entretanto, em objetos sólidos, consistentes, resistentes, objetos dos quais temos muito a aprender, que a mente deve levar em consideração, sobre os quais deve formar-se; assim, poderemos manter o princípio essencial segundo o qual a cultura secundária deve, antes de tudo, formar a mente, sem incorrer com isso a grave acusação de formalismo.

Ora, só existem duas categorias de objetos sobre os quais é possível fixar o pensamento. Por um lado, o homem, e, do outro, a

natureza; o mundo da consciência e o mundo físico. Que essas duas espécies de objetos devam ter um lugar no ensino é o resultado evidente de tudo quanto acabamos de dizer. Permanecem, no entanto, duas grandes questões. 1º – Não há hesitação quanto a saber como fazer para que o homem reflita sobre a natureza: é colocando-o na escola das ciências da natureza. Quais são as disciplinas, porém, para que ele conheça o homem? 2º – Quais as relações entre essas duas espécies de cultura? Serão elas totalmente estranhas uma à outra? Seus fins serão diferentes? Será que o conhecimento do homem tem fins morais e as ciências da natureza, fins temporais e materiais? Ou não serão condição uma da outra, e as ciências físicas não serão necessárias ao conhecimento do homem etc.?

CRONOLOGIA

1858 - 15 de abril: nasce em Épinal, no noroeste da França, próximo à fronteira com a Alemanha, David Émile Durkheim. Era filho de judeus e, embora seu pai fosse rabino, não seguiu o caminho do rabinato, como era costume na sua família. Teve um período de misticismo, tornando-se, porém agnóstico após a ida para Paris.

1870-1875 - Em sua adolescência presenciou uma série de acontecimentos que marcaram profundamente a história francesa e a dele em particular: a 1º de setembro de 1870, a derrota de Sedan; a 28 de janeiro de 1871, a capitulação diante das tropas alemãs; de 18 de março a 28 de maio, a insurreição da Comuna de Paris; a 4 de setembro, a proclamação da que ficou conhecida como III República, com a formação do governo provisório de Thiers até a votação da Constituição de 1875 e a eleição do seu primeiro presidente (Mac-Mahon)

1878 - No Lycée Louis-le-Grand (em pleno coração do Quartier Latin, entre a Sorbonne, o Collège de France e a Faculté de Droit), preparou-se para o *baccalauréat*, que lhe permitiu entrar para a Escola Normal Superior (École Normale Supérieure). Bastou-lhe, pois, atravessar a praça do Panthéon para atingir a famosa rued'Ulm, sem sair portanto do mesmo quartier, para completar sua formação.

1879 - Aos 21 anos de idade, Durkheim foi estudar na Escola Normal Superior (École Normale Supérieure) e passou a dedicar-se ao mundo intelectual. Ali se tornara amigo íntimo de Jaurès e Bérgson. O primeiro, filósofo, líder socialista, que se popularizou como defensor de Dreyfus e acabou por ser assassinado em meio ao clima de tensão política às vésperas da deflagração da guerra em 1914; o segundo, filósofo de maior expressão, adotou uma linha menos participante e muito mística, apesar de permanecer no índex do Vaticano, e alcançou os píncaros da glória, nas Academias, no Collège de France, na Sociedade das Nações e como Prêmio Nobel de Literatura em 1928.

1882 - Forma-se em Filosofia com o título de Agrégé de Philosophie.

1885 - Vai para a Alemanha, onde assiste aulas de Wundt e tem sua atenção despertada para as "ciências do espírito" de Dilthey, para o formalismo de Simmel, além de tomar conhecimento direto da obra de Tönnies, que lançara sua tipologia da Gemeinschaft e Gesellschaft. Mas é surpreendente verificar-se que, apesar de certa familiaridade com a literatura filosófica e sociológica alemã, Durkheim não chegou a tomar conhecimento da obra de Weber – e foi por este desconhecido também.

1887 - Ocupou a primeira cátedra de Sociologia criada na França na Universidade de Bordéus. Ministrou aulas de Pedagogia e Ciência Social na Faculté de Lettres de Bordeaux. Permaneceu até 1902, quando foi convidado a lecionar Sociologia e Pedagogia na Sobornne.

1893 - Publica sua tese de doutoramento, A Divisão do Trabalho Social *(De la division du travail social),* estudo que analisa o problema da ordem num sistema social de individualismo econômico. A tese complementar intitulada Montesquieu e Rousseau, Precursores da Sociologia *(Montesquieu et Rousseau, précurseurs de la Sociologie)* escrita em latim foi publicada em 1892, mas em francês somente seria editada em 1953.

1895 - Publica *As regras do método sociológico, (Les régles de la méthode Sociologique),* obra em que define fato social e esquematiza a trama metodológica com que estudou os fenômenos sociais.

1896 - Funda o periódico *L'Année Sociologique*. Organiza a monografia *La prohibition de l'inceste et sés origines*, em que o método de análise de dados etnográficos é aplicado numa perspectiva sociológica.

1897 - Publica *O suicídio (Le suicide),* obra em que procurou mostrar que as causas do autoextermínio têm fundamento social e não individual. Descreveu três tipos de suicídio: o egoísta, em que o indivíduo se afasta dos seres humanos; o anômico, originário, por parte do suicida, da crença de que todo um mundo social, com seus valores, normas e regras, desmorona-se em torno de si; e o altruísta, por lealdade a uma causa.

1900 - Publica na *Revue Bleue* o artigo *La Sociologie en France ao XIX e siècle*, no qual defende a tese de que a Sociologia é uma ciência essencialmente francesa, dado seu nascimento com Augusto Comte.

1901 - Publica *De quelques formes primitives de classification,* elaborada em parceria com Mauss.

1902 - Auxiliar de Ferdinand Buisson na cadeira de Ciência da Educação, na Sorbonne.

1906 - Com a morte Ferdinand Buisson, assume a cátedra de Ciência da Educação, na Sorbonne. Mantém a orientação laica imprimida por seu antecessor.

1910 - Transforma a cátedra de Ciência da Educação em cátedra de Sociologia, penetrando assim a sociologia no recinto tradicional da maior instituição universitária francesa, consolidando, pois o status acadêmico dessa disciplina.

1912 - Publica *As Formas elementares da vida religiosa (Les formes élémentaires de la vie religieuse),* estudo que buscou mostrar as origens sociais e cerimoniais, bem como as bases da religião, sobretudo do totemismo na Austrália. Afirmou que não existem religiões falsas, que todas são essencialmente sociais.

1917 - Morre em Paris, a 15 de novembro.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Émile Durkheim

DURKHEIM, E. *De la division du travail social.* 2.ed. Paris: P.U.F., 1991.

_______. L'éducation, sa nature son rôle. In: BUISSON, F. (Ed.). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie.* Paris: P.U.F., 1911.

_______. L'enseignement secondaire en France (leçon d'ouverture du cours pour les candidats à l'Agrégation, 1904). In: FAUCONNET, P. (Ed.). *Éducation et sociologie.* 2. ed. Paris: P.U.F., 1992.

_______. *L'évolution pédagogique en France* (cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905, avec une introduction de Maurice Halbwachs, 1938). 2.ed. Paris: P.U.F., 1990.

_______. *Les formes élémentaires de la vie religieuse.* 2.ed. Paris: P.U.F., 1990.

_______. *Leçons de sociologie* (cours prononcé en 1898-1900). Paris: P.U.F., 1990.

_______. Nature et méthode de la pédagogie. In: BUISSON, F. (Ed.). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie.* Paris: P.U.F., 1911.

_______. *Les règles de la méthode sociologique.* 2.ed. Paris : P.U.F., 1990.

_______. *Le suicide.* 2.ed. Paris: P.U.F., 1991.

_______. Pédagogie et sociologie (leçon d'ouverture de chaire en Sorbonne, 1902). In: FAUCONNET, P. (Ed.). *Éducation et sociologie.* 2. ed. Paris: P.U.F., 1992.

FAUCONNET, P. (Ed.). *L'éducation morale* (cours prononcé en 1902–1903). Paris: P.U.F., 1925.

FILLOUX, J.-C. (Ed.). *La science sociale et l'action* (recueil de textes publiés de 1888 à 1908). Paris: P.U.F., 1987.

Obras sobre Émile Durkheim

FILLOUX, J.-C. *Durkheim et le socialisme.* Genebra: Droz, 1977.

_______. Personne et sacré chez Durkheim, *Archives de Sciences Sociales des Religions*, Paris, Centre national de la recherche scientifique, v. 69, 1990.

_______. Une propédeutique pédagogique: l'histoire de l'éducation. *Connexions*, v. 37, 1982.

_______. Sur la pédagogie de Durkheim. *Revue Française de Pédagogie*, v. 44, 1978.

LUKES, S. *Émile Durkheim:*his life and work. Londres: Penguin Books, 1972.

PRADES, J. A. *Durkheim*. Paris: P.U.F., 1990.

CHERKAOUI, M. Socialisation et conflit: les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim. *Revue Française de Sociologie*, v. 17, n° 2, 1976.

_______. Système social et savoir scolaire: les enjeux politiques de la distribution des connaissances selon Durkheim. *Revue Française de Science Politique*, v. 28, n° 2, 1978.

Obras de Émile Durkheim em português

DURKHEIM, E. *Da divisão social do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_______. *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

_______.*Ética e sociologia da moral*. São Paulo: Landy, 2006.

_______.*A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_______.*As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_______.*Lições de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_______.*Montesquieu e Rousseau*. São Paulo: Madras, 2008.

_______.*Regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_______.*Sociologia e filosofia*. São Paulo: Ícone, 2007.

_______.*Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora, 1984.

_______.*O suicídio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Obras sobre Émile Durkheim em português

DUVIGNAUD, J. *Durkheim*. Lisboa: Edições 70, 1982.

MASSELA, A. B. *O naturalismo metodológico de Émile Durkheim*. São Paulo: Humanitas, 2006.

QUINTANEIRO, T. *Um toque de clássicos Durkheim, Marx e Weber*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

RODRIGUES, J. A. *Durkheim*. São Paulo: Ática, 2006.